

DIE

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
16. Jahrgang € 11,90

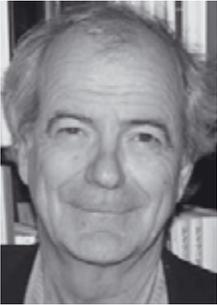
I/2009
74084

»alpha« (*griech.*)



»beth« (*hebr.*)

alphabetisierung



Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

GIPFELSTÜRMER

Kaum war er vorbei, sprach man schon von seinem Scheitern: der deutsche Bildungsgipfel vor wenigen Wochen in Dresden. Das war vorauszusehen; einmal zur Cheffinnen-Sache gemacht, waren die Erwartungen an den Gipfel hoch gesteckt. »Der Berg kreite und gebar eine Maus« – dies einer der Kommentare.

Am deutlichsten ist die Kritik an den finanzrelevanten Aspekten der Ergebnisse des Gipfels. Stanislav Tillich, Ministerpräsident des Freistaates Sachsen und Gastgeber, schreibt im Vorwort zum Gipfelpapier: »Gute Bildung kostet Geld«. Das ist nun tatsächlich wahr, und zu Recht wird in den Beschlüssen danach gesucht, um wie viel mehr Geld für Bildung es sich handeln (dazu werden optimistische Angaben gemacht) und woher dieses Geld kommen soll (hier bleiben die Beschlüsse vage). Zweifel sind daher durchaus angebracht. Der Hinweis von Tillich, »Geld allein ist kein Garant für Qualitätsentwicklung«, entkräftet ja nicht die Gewissheit, dass Geld eine notwendige Bedingung für Qualität ist.

Die Kritik betrifft aber auch das Inhaltlich-Strukturelle der Beschlüsse, die in »gesamtstaatlicher Verantwortung« von Bund und Ländern gefasst wurden. Sie beziehen sich auf vorschulische Erziehung, Schule, Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung, definieren aber eher Quantitäten als Qualitäten. So soll in der Weiterbildung die Beteiligung bis 2015 auf 50 Prozent gesteigert werden (derzeit: ca. 43 Prozent), aber es wird kaum Substantielles dazu gesagt, mit welchen Mitteln dies letztlich erreicht werden soll.

Man wird den Gipfel an seinen konkreten Zielen messen, die formuliert wurden, etwa an der Verbesserung der Weiterbildungsinfrastruktur, insbesondere der Weiterbildungsberatung, auf die sich Bund und Länder verständigt haben – oder auch bezogen auf bestimmte Personengruppen, denen die Weiterbildungsteilnahme aus unterschiedlichen Gründen schwerfällt, etwa die älteren, die Geringqualifizierten und Menschen mit Migrationshintergrund, nicht zuletzt vor allem auch Menschen, die Schwierigkeiten haben, zu lesen und zu schreiben. Hier hatte der Bund schon vor dem Gipfel mit dem Programm zur Alphabetisierung ein wichtiges Signal gesetzt und Entwicklungen angestoßen. Es wird überprüfbar sein, inwiefern sich die Weiterbildungsteilnahme dieser Personengruppen in absehbarer Zeit erhöht. Sollte dies nicht gelingen, wird auch der angestrebte »Benchmark« von 50 Prozent der Bevölkerung in der Weiterbildung im Jahre 2015 nicht erreicht werden können. Am Beispiel der Analphabeten und der notwendigen Grundbildung wird in diesem Heft gezeigt, dass politische Zieldefinitionen das eine, konkrete Maßnahmen, Innovationen und Unterstützungen das andere sind. Personengruppen, die Schwierigkeiten mit der Teilnahme an Weiterbildung haben, bedürfen besonderer (und auch besonders teurer!) Anstrengungen, um den Zugang zu diesem Bereich zu finden. Gerade hierzu werden in dieser Ausgabe der DIE Zeitschrift einige Schlaglichter gesetzt.

Der Wert des Bildungsgipfels, auch wenn am Ende wenig Konkretes und Handfestes steht, ist trotz verbreiteter Skepsis nicht zu unterschätzen. Die Verständigung zwischen den staatlichen Akteuren darüber, dass sie gemeinsam im föderalen System für die Entwicklung von Bildung und Gesellschaft zuständig sind, ist ein Wert an sich. Und die Definition von Bildung als eines Politikfeldes oberster Priorität, einer »Cheffinnen-Sache« eben, setzt symbolisch ebenfalls wichtige Marken. Es ist verständlich, dass diejenigen, die das deutsche Bildungssystem nach vorne gebracht wissen wollen, von den Ergebnissen des Gipfels enttäuscht sind, nachdem so viele Jahre so wenig Konkretes geschehen ist. Aber vielleicht ist dieser Bildungsgipfel doch immerhin eine Bodenerhebung – wie niedrig auch immer –, der nicht direkt wieder ein Tal folgt.

BSW-AES 2007



Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger
Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2008, 246 S., 29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-1961-1
Best.-Nr. 14/1103

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) ist die wichtigste Weiterbildungserhebung in Deutschland. Jetzt konkurriert es mit dem europäischen „Adult Education Survey“ (AES). 2007 sind BSW und AES parallel durchgeführt worden. Die Ergebnisse liegen in diesem Band vor. Der Bericht liefert einschlägige Weiterbildungsdaten u.a. zu Fragen der Beteiligung, zum Zeitaufwand zu Kosten und Themen von Weiterbildung. Zudem werden zentrale individuelle und beschäftigungsbezogene Einflussfaktoren für das Weiterbildungsverhalten untersucht. Neben der Darstellung der Ergebnisse führt dieser Band ein in die methodische Schwierigkeit, ein europäisches Berichtskonzept für deutsche Bedarfe zu operationalisieren.



**Dieter Gnaahs, Helmut Kuwan,
Sabine Seidel (Hg.)**

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2008, 231 S., 29,90 € (D)/49,90 SFr
ISBN 978-3-7639-1962-8
Best.-Nr. 14/1104

Band 2 diskutiert die vorgestellten Ergebnisse aus BSW und AES. Beiträge von über 20 Bildungsexperten beleuchten theoretische Grundlagen und Begrifflichkeiten von Weiterbildung, nehmen Stellung zu den Ergebnissen innerhalb einzelner Themenblöcke und geben einen Ausblick auf neue Handlungsfelder.

Band 1 und 2 im Paket:

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

2008, 477 S., 49,90 € (D)/84,- SFr
ISBN 978-3-7639-1963-5
Best.-Nr. 14/1105

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de



MAGAZIN

Szene	6
Service: Veranstaltungstipps	14
Service: Neue Medien	14
Service: Neue Bücher	16
DIE	18



*Nach dem Spiel ist vor dem Spiel:
Von den Lernenden Regionen zum
Lernen vor Ort (S. 6 und 7)*

**Zum Themenschwerpunkt
Alphabetisierung:**

Die Professionalisierung und wissenschaftliche Fundierung der Alphabetisierungsarbeit ist der Bundesregierung 30 Millionen Euro wert, die in 27 Projektverbünde fließen. Das Heft stellt erste Projektergebnisse vor und gibt den gegenwärtigen Vorhaben einen diskursiven Rahmen, der Begriffsklärungen und historische Einordnungen bietet.

FORUM

Bildungsbefragung von Fokusgruppen
Claudia Schütze u.a.

3	VORSÄTZE
6	
14	
14	
16	
18	
	THEMA
20	Stichwort: » Alphabetisierung « <i>Sabina Hussain</i>
22	Alphabetisierung und Grundbildung auf der europäischen Agenda Im Gespräch mit <i>Marijke Dashorst</i> und <i>Tapio Säävälä</i>
25	Rückblicke: Internationale Impulse Mehr als 25 Jahre Geschichte der Alphabetisierung und Grundbildung <i>Joachim H. Knoll</i>
30	Literalität als soziale Praxis im Stadtteil Ein ethnographischer Ansatz für die Grundbildungspraxis <i>Andrea Linde/Britta Stübe</i>
33	Service: Links zum Thema
34	Mehr untere Sprossen für die Leiter Vorschlag für neue »Alpha-Levels« <i>Claudia Dluzak/Alisha M.B. Heinemann/Anke Grotlüschen</i>
37	Reichweite der Alphabetisierungskurse Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Volkshochschulen <i>Karsten Schneider/Annegret Ernst</i>
40	30 Millionen für vier Millionen – und dann? Ein Zwischenruf <i>Steffi Rohling</i>
42	Praxisumschau
46	
49	SUMMARIES
50	NACHWÖRTER

Schriftlichkeit ist eine Kunst. Wer sie beherrscht, kann damit Fassaden schmücken. Wer sie nicht beherrscht, darf Hilfe finden beim Alfa-Telefon des Bundesverbandes Alphabetisierung – die doppelte Perspektive der Blickpunkte, des herausnehmbaren Mittelteils der Zeitschrift.



Auf der Suche nach der Profession

Die DGfE-Sektion Erwachsenenbildung tagte in Berlin

Zum fünften Mal stand das Thema »Professionalität« im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Einmal mehr ging es um die Verständigung über ein klares Berufsbild, das heißt um ein aus theoretischer Positionierung heraus fundiertes Selbstverständnis der Erwachsenenbildung und der in ihrem Feld wissenschaftlich wie praktisch Tätigen. Und das aus gutem Grund.

Schon im Eröffnungsvortrag von Rudolf Stichweh wurde deutlich: Das mit der »Profession« ist gar nicht (mehr) so einfach, da es in vielen Disziplinen immer seltener eindeutige, aus einer universitären Ausbildung hervorgehende Berufsbilder gibt. So ist nun, ähnlich wie in anderen Berufen, der Grad der Professionalisierung auch im Bereich der Erwachsenenbildung rückläufig. Gleichzeitig explodiert das Angebot an (Weiter-)Bildungsangeboten auf dem freien Markt. Damit verbunden ist eine zunehmend unübersichtliche Vielzahl von Zertifikaten und Abschlüssen. Kompetenzen gibt es viele zu erwerben, auch in internationalen Kontexten sind sie gefragt. Doch wie diese zu einer verbindlichen Beruflichkeit zusammengeführt werden können, dazu bedarf es – vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung – einer gesellschaftlich vermittelnden, aber auch politisch wahrgenommenen Theoriebildung. Und letztlich ist deren Umsetzung in bzw. durch die (politische) Praxis gefordert. So war es angesichts immer neuer »Bildungsberichte«, »Bildungspanels« und eines anstehenden »Bildungsgipfels« angemessen, einmal mehr zusammenzukommen und sich über den Stand der Dinge auszutauschen.

Dabei standen zahlreiche Leitfragen im Zentrum: Wer ist Weiterbildungner und welches ist seine »Kerntätigkeit«? Was

sind Indikatoren für die erfolgreiche Berufseinmündung? Welche Auswirkungen hat der Bologna-Prozess auf Disziplin und Profession? Welches sind die Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung in Praxis und Politik? Den Tagungsteilnehmer/innen gelang es trotz oder gerade wegen des breiten Spektrums von Beiträgen und Arbeitsgruppen jedoch nicht, hinreichend Antworten auf die Vielfalt der aufgeworfenen Fragen zu liefern oder gar ein einheitliches Bild der Profession zu erstellen. Der Erwachsenenpädagoge wurde wahrgenommen als Lehrender gegenüber unterschiedlichen Lernern (»Kunden«), als Beratender, als Organisator. Seine Arbeit ist geprägt von Organisationswandel, Bildungscontrolling, Kompetenzstandards und prekären Arbeitsbedingungen. Dabei sieht er sich stets auf der Suche nach Fortbildungen, Identität und Berufsethos. Viele dieser Aspekte sind grundsätzlicher, ja dringlicher Natur. Mehrheitlich aber präsentierten die Projekte empirische Datenerhebungen, die teilweise losgelöst von gesellschaftlichen Zusammenhängen blieben. So wirkten sie wie empirische Erbsenzählerei, statt im Kontext der Veranstaltung erkenntnistheoretischen Mehrwert zu bieten.

Seit in der Disziplin die Rede von der Entgrenzung des (eigenen) Berufs wie ein Gespenst umgeht, will man mit Begriffen wie »neue Professionalität« ein professionelleres Handeln in immer neuen Kontexten begründen. Andere sehen die Notwendigkeit einer stärkeren Vermarktung eigener Professionalität. Dies gelte für die klassischen Berufe ebenso wie für die Erwerbstätigkeit in der Weiterbildung. »Inszenierung ist nicht alles, aber ohne Inszenierung geht es nicht!«, so Burkhard Schäffer. Im Raume stand zum Schluss: Bildungspolitik wird auf Bundesebene ohne Konsultation der Fachdisziplin bzw. ohne Bezugnahme auf sie

gemacht. Man muss sich fragen, warum das so ist. Josef Schrader gab in der Abschlussitzung offen kritische, gleichwohl konstruktive Anregungen zum Nachdenken und Sich-Einmischen mit auf den Weg: In der Disziplin sei kaum mehr Theorieentwicklung bzw. theoriegeleitete Forschung auszumachen. Es herrsche eine gewisse Art von Tribalismus, so dass keine nachhaltigen Forschungsverbünde entstehen könnten. Forschungsprojekte würden allein auf kurzfristige Sicht angelegt und ohne langfristige Kontinuität konzipiert. Letzteres habe sowohl für Mitarbeiter/innen als auch für jene, die die Projekte in die Praxis umsetzten, prekäre Folgen. Interdisziplinäre Forschung sei in der Disziplin mangelhaft ausgeprägt, und das Publikationsverhalten wende sich ausschließlich an eine kollegiale, innerfachliche Öffentlichkeit.

Wenn man politisch gehört und gesellschaftlich wahrgenommen werden möchte, gibt es also noch einiges zu tun. Und so wird es sicher nicht das letzte Mal gewesen sein, dass man sich zu Fragen der Professionalisierung zusammenfindet.

Daniela Jung/Thomas Jung (DIE)

60 Millionen für Kommunen

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat im Oktober 2008 das Förderprogramm »Lernen vor Ort« aufgelegt. Mit rund 60 Millionen Euro aus Bundes- und EU-Mitteln können Kommunen (Kreise, kreisfreie Städte) ein ganzheitliches, kohärentes Management für das Lernen im Lebenslauf entwickeln. Das Programm ist Teil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung. Eine konzeptionelle Neuerung ist dabei die Zusammenarbeit mit Stiftungen.



www.lernen-vor-ort.info

Bildungsmodell für Deutschland?

Programm »Lernende Regionen« zieht nach sieben Jahren Laufzeit Bilanz

Das Kongress- und Veranstaltungszentrum »axica« liegt im Herzen Berlins, unweit des Brandenburger Tores, eingerahmt von der amerikanischen und der britischen Botschaft. Es ist der 11. September 2008. Da bleibt es nicht aus, dass so mancher Teilnehmer seine leichte Beklommenheit zum Ausdruck bringt. Doch natürlich verläuft die Transferkonferenz zum Programm »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken« ohne Störungen.

Mehrere hundert Teilnehmende sind der Einladung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefolgt, nach über sieben Jahren Laufzeit und dem Einsatz von rund 135 Millionen Euro Bilanz zu ziehen. Die positiven Stimmen hatten eindeutig die Oberhand. Stellvertretend für viele sei hier die Leiterin der Hamburger Volkshochschule, Dr. Hannelore Bastian, zitiert: »Die mehrjährige Förderung für Aufbau und Entwicklung der Kooperationsbeziehungen hat der Institution nachhaltige Lernprozesse und Erfolge eingebracht, die sich auf den Ebenen der Personalentwicklung, der Programm- und der Profilentwicklung wechselseitig ergänzen.« Die inhaltliche Vertiefung fand in acht Fachforen statt, die unter folgenden Überschriften standen: Kommunale Kooperation, Übergangsmanagement, Lernzentren, Bildungsberatung, Demografie, Wirtschaft, Regionales Bildungsmonitoring, Kooperative Strukturen. Trotz der positiven Grundstimmung gab es in diesen Foren auch kritische Reflexion und vor allem den Blick nach vorne: Wie geht es weiter mit den Lernenden Regionen?

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, einer der wissenschaftlichen Evaluatoren des Programms, führte in seinem Vortrag »Regionale Kooperationen zur Verwirklichung des LLL – ein Zukunftsmodell für die Bildung Deutschlands?« aus, dass Vernetzung nicht voraussetzungslos zu



Foto: DLR

Sind das die Lernenden Regionen am Konferenzhimmel?

Erfolge führt: »Regionale Netzwerke fördern lebenslanges Lernen, wenn die beteiligten Akteure bereit sind, sich auf etwas Neues einzulassen und ihre Perspektive zu wechseln, gemeinsame Ziele formulieren und eine gemeinsame Kommunikationsbasis aufbauen, sich gegenseitig vertrauen und regelmäßig in Kontakt kommen.«

Eine andere zentrale Frage ist in diesem Zusammenhang die nach der öffentlichen Flankierung regionaler Netzwerkarbeit. Auf starkes Interesse, aber auch auf kritische Nachfragen bei den Teilnehmenden (z.B. Dominanz der staatlichen Bildungseinrichtungen, Unterfinanzierung, Projektförmigkeit) stieß die Initiative des Landes Hessen, die unter dem Namen »Hessencampus« die regionale, sektorübergreifende Vernetzung besonders auch von öffentlich getragenen Bildungseinrichtungen forciert. Ein anderer Weg wird das vom Innovationskreis Weiterbildung empfohlene Programm »Lernen vor Ort« sein, welches auf der kommunalen Handlungsebene eingebunden wird und auch

von Stiftungen mitgetragen werden soll. Beide Ansätze zeigen, dass die Idee der Lernenden Region auf einen fruchtbaren Boden gefallen ist. Es ist ein Strukturmodell für bildungspolitisches Handeln entstanden, das trägt.

Dieter Gnahn (DIE)

In Zusammenhang mit der Transferkonferenz sind sieben Sonderausgaben der Programminformation »inform« erstellt worden, die kostenlos heruntergeladen werden können.



www.lernende-regionen.info

Sie behandeln die folgenden Themen:

- Professionalisierung der regionalen Bildungsberatung in Deutschland
- Bildungsberatung im Dialog
- Mit Übergangsmanagement Bildungsgrenzen überschreiten
- Bildungsk Kooperationen mit kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) für lebenslanges Lernen
- Lernen kompetent begleiten
- Die Kommune als Schnittstelle zum lebenslangen Lernen
- Referenzmodelle für Lernzentren.

Aktuelle Trends aus Weiterbildungssegmenten

Betriebliche Weiterbildung: freundliches Klima

Die 51 Mitgliedseinrichtungen des »Wuppertaler Kreises«, des Bundesverbands betriebliche Weiterbildung mit Sitz in Köln, blicken zuversichtlich in die nahe Zukunft. Das bestätigen im August veröffentlichte Zahlen aus den Mitgliedseinrichtungen. 80 Prozent der Institute rechnen mit einem Umsatzwachstum. Besonders ausgeprägt sind die positiven Erwartungen im Marktsegment der firmeninternen Seminare und anderen unternehmensnahen Bildungsdienstleistungen wie z.B. Beratung und Prozessbegleitung. Selbst im Bereich der SGB-geförderten Weiterbildung werden überwiegend gleichbleibende oder steigende Umsätze erwartet. Beschäftigte aus kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) sind in den untersuchten betrieblichen Weiterbildungen noch immer unterrepräsentiert. Trotzdem deuten die Zahlen im Vergleich mit 2002 auf wachsende Teilnahmen v.a. aus Kleinunternehmen (Anstieg des Teilnehmeranteils aus diesem Betriebs hintergrund von 7 auf 22 Prozent). Die Mitgliedsinstitute konnten 2007 mit 1,16 Milliarden Euro geringfügig größeren Umsatz verzeichnen als 2006 (1,04). Dafür bedienten sie sich 10.050 fest angestellter Mitarbeiter/innen (2006:

9.125) und 33.500 Trainer und Dozent/inn/en (2006: 33.300). Die Zahl der Teilnehmenden blieb mit etwa 1,05 Millionen nahezu konstant (2006: 1,06).

 www.wkr-ev.de/trends08/trends2008.pdf

Volkshochschulen: mehr Leistung

Die Zahl der Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Belegungen der knapp 1.000 deutschen Volkshochschulen ist 2007 gestiegen, wie die Zahlen der Volkshochschul-Statistik zeigen, die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung veröffentlicht hat. Damit ist die Phase eines Rückgangs des Leistungsvolumens, die 2002 bis 2005 zu beobachten war, Vergangenheit. Immer deutlicher kristallisiert sich heraus, dass die Volkshochschulen mit ihrer Arbeit v.a. Frauen und Ältere erreichen. Der Anteil der Frauen an den Belegungen von Kursveranstaltungen schwankt langfristig um 75 Prozent. Mit 73,9 Prozent liegt der Anteil 2007 knapp über dem Vorjahreswert.

Die in den letzten Jahren beobachtete Verschiebung in der Altersstruktur zu Teilnehmenden höheren Alters setzt sich der Tendenz nach fort. Insgesamt ist inzwischen weniger als ein Drittel der Teilnehmer/innen jünger als 35 Jahre. Der Anteil der Teilnahmegebühren an

der Finanzierung der Volkshochschulen hat 2007 die Marke von 40 Prozent überschritten. Die Einnahmen aus Teilnahmegebühren wuchsen um 4,6 Prozent und machen aktuell 40,3 Prozent (2006: 39,4 Prozent) der Gesamtfinanzierung aus.

 www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf

Statistikverbund: stabil

Zuletzt hat das DIE auch die Ergebnisse der Weiterbildungsstatistik im Verbund für 2006 veröffentlicht, die neben den Volkshochschulen weitere Trägerbereiche umfasst, zusammen etwa ein Fünftel der organisierten Weiterbildung. Die zusammenfassende Analyse hier lautet: Stabilisierung.

 www.die-bonn.de/doks/weiland0801.pdf

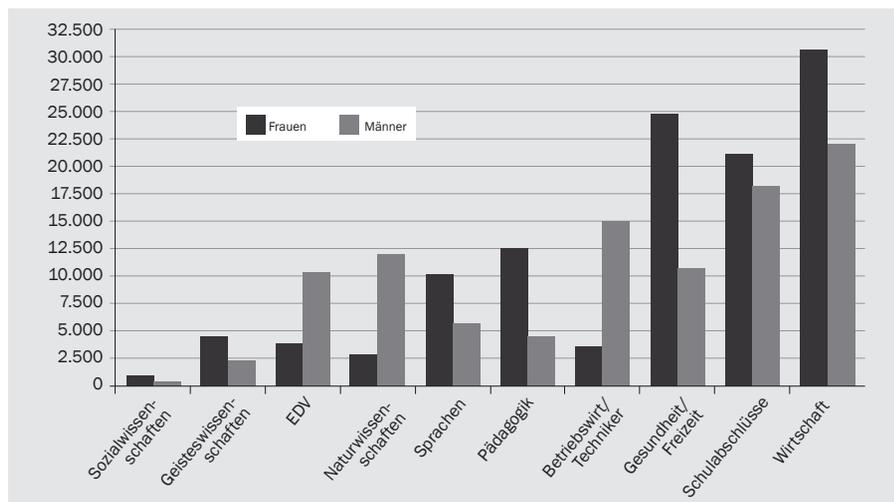
Fernlernen: steigende Beteiligung

Der langfristig steigende Trend in der Beteiligung am Fernlernen setzt sich auch im Jahr 2007 fort. 218.850 Teilnehmer/innen nutzten einen staatlich zugelassenen Fernlehrgang zur Weiterbildung. Im Vergleich zum Vorjahr bedeutet dies einen Zuwachs um 2,4 Prozent. Auffällig ist ein steigender Anteil von Frauen. Von unter 30 Prozent im Jahr 1989 ist er inzwischen auf 52 Prozent gewachsen. Seit 2005 sind mehr als die Hälfte der Teilnehmenden Frauen. Männer belegen nach wie vor erheblich häufiger Lehrgänge in den Themenbereichen EDV, Mathematik und Naturwissenschaft sowie Fernlehrgänge zum staatlich geprüften Betriebswirt, Techniker oder Übersetzer, während Frauen eher in den Bereichen Freizeit, Gesundheit und Pädagogik zu finden sind. Nahezu gleiche Anteile haben Frauen und Männer lediglich in den Bereichen Wirtschaft und kaufmännische Praxis sowie bei schulischen und sonstigen Lehrgängen.

Die Befragung der Fernlehrinstitute im Rahmen einer freiwilligen Fernunterrichtsstatistik wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) erstmalig 2008 durchgeführt.

DIE/PB; Christina Weiß

Abbildung: Fernunterricht – Beteiligung nach Geschlecht



Alle sprechen vom Wandel

Notizen zur Jahrestagung der DGWF in Bochum

Der Ort war gut gewählt. »Tief im Westen / wo die Sonne verstaubt / tief im Westen / ist es viel besser / besser als man glaubt. / Du bist keine Schönheit / von Arbeit ganz grau.« Nein, Herr Grönemeyer, es ist nicht mehr grau in Bochum. Und die Arbeit ist eine andere geworden. Dass die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) hier im September über den Strukturwandel der Arbeit konferierte, war in zweierlei Hinsicht passend: Bochum ist Modellregion für den Wandel der Arbeitswelt und kann mit Stolz auf das Jahr 2010 blicken, wenn die Region Europäische Kulturhauptstadt wird. Auch war mit der alten Mensa der Ruhr-Universität ein Ort gewählt, wo einst Rinder geschlachtet und Brötchen gebacken wurden und der heute ein attraktiver, sonnendurchfluteter Tagungsraum ist.

Nachdem Peter Faulstich in seiner Eröffnungsrede das Aufbrechen tradierter Denkfiguren gefordert hatte, widmeten sich Friedhelm Hengsbach und Joachim Ludwig in ihren Plenumsvorträgen Problemstellungen, die manch offizielle Sprachregelung hinterfragten. Hengsbach konstatierte einen Wandel von der »Arbeitsgesellschaft« zur »Bildungsrepublik mit bildungsfernen Inhalten«. Die derzeitige Situation sei durch Merkmale einer Krise gekennzeichnet. Erstens mache sich eine Individualisierung der gesellschaftlichen Risiken breit, zweitens dominiere in allen gesellschaftlichen Bereichen eine ökonomisierende Denkart. Der Sozialstaat werde zum Wettbewerbsstaat – so das nüchterne Fazit. Letztlich forderte Hengsbach einen Paradigmenwechsel. Statt vom Ende der Arbeitsgesellschaft zu reden, sei es sinnvoll, neue Felder für Erwerbs- oder sinnvolle Arbeit aufzutun: in den so genannten personennahen Diensten, in Kultur und Freizeit, in der Weiterbildung und im öffentlichen Engagement.

Mit ähnlicher Stoßrichtung sprach Joachim Ludwig vom Strukturwandel in Arbeit und Bildung. Er nahm dabei eine eher betriebswirtschaftliche Perspektive ein, und auch er konstatierte eine zunehmende Subjektivierung. Aus der normativen Vorstellung eines selbstverantwortlichen Menschen heraus, der im Interesse des Betriebes agiere, ging Ludwig auf die Vorstellung vom »Subjekt als Innovationsmotor« ein. Dieser Topos führe zu immer neuen Anforderungen an den Einzelnen sowie zu permanenter Konkurrenz und entscherten Arbeitsverhältnissen. Dies führte Ludwig unter dem Begriff »Entgrenzung der Arbeit« zusammen, ein Phänomen, das nicht neu sei, dessen Folgen aber zunehmend sichtbar werden. Die wissenschaftliche Weiterbildung könne genau hier aktiv werden, indem sie die Theoriebildung sowie die Entwicklung praktischer Konzepte im Managementbereich vorantreibe – und Fragen an die Politik formuliere.

Auch die Referenten in den Arbeitsgruppen sprachen von der Entgrenzung der Arbeits- und Lebensverhältnisse und suchten aus verschiedenen Perspektiven nach Antworten: so beispielsweise mit Blick auf die Geschlechterfrage oder auf Studienabbrecher. Insbesondere auf das Stichwort »Studienabbrecher«, die als Zielgruppe für die wissenschaftliche Weiterbildung erschlossen werden könnten, reagierte man, als solle ein hochschulpolitisches Tabu gebrochen werden. Mit Blick auf die demografische Entwicklung und den drohenden Fachkräftemangel war man sich zwar einig, dass man die zum Teil grundständig qualifizierten Studierenden für den Arbeitsmarkt »fit« machen müsse. Allerdings sei der Umgang mit Statistiken über »Abbrecher« ein rotes Tuch für hochschulpolitische Entscheidungsträger. Hier also steht Überzeugungsarbeit aus. Auf dem Feld der Beratung und Qualifizierung eben

dieser Zielgruppe werden von Christian Richter vom Forschungsinstitut betriebliche Bildung (fbb) in Nürnberg derzeit erste Schritte unternommen.

Übereinstimmend wurden der Wille und die Forderung bekundet, diesen Entgrenzungen durch Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, aber auch durch politische Entscheidungen zu begegnen. Denn die Halbwertszeit des Wissens gerade akademischer Ausbildungen nimmt rapide ab. Da kann die wissenschaftliche Weiterbildung neue Betätigungsfelder erschließen. Als weitere offene Themen sind die Implementierung eines Systems zur Zertifizierung von Weiterbildungsangeboten und die dringlich gebotene Professionalisierung durch entsprechende Berufsabschlüsse (»Weiterbildungs-Master«) diskutiert worden.

Ergänzt wurde das Konferenzprogramm durch Einführungsseminare für Neueinsteiger und Neugierige, die sich über das Selbstverständnis der universitären Weiterbildung, über das EU-Aktionsprogramm zum lebenslangen Lernen und über neueste Entwicklungen im Web 2.0 informieren konnten. Solche Seminare sind sicher auch für künftige Tagungen empfehlenswert. Es bleibt, sich auf die Publikationen der DGFW und auf künftige Tagungen in solch engagiertem Zuschnitt zu freuen.

Thomas Jung (DIE)

Unterstützte Kommunikation lernen

Weiterbildung zum »UK-Coach« für pädagogische und therapeutische Berufsgruppen

Unterstützte Kommunikation (UK) bezeichnet das interdisziplinäre Fachgebiet und die unterschiedlichen pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen mit dem Ziel der Verbesserung der kommunikativen Möglichkeiten von Menschen mit schwer verständlicher bzw. fehlender Lautsprache. Das Konzept versucht, individuelle Kommunikationssysteme zu entwickeln, damit für die Betroffenen und ihre Bezugspersonen eine effektivere Verständigung möglich ist und gesellschaftliche Teilhabechancen erweitert werden. Schwerstmehrfachbehinderten Menschen kann durch UK darüber hinaus, je nach individuellen Ressourcen, ein Zugang zum Arbeitsmarkt eröffnet werden.

Die Weiterbildung zum UK-Coach wurde im Rahmen eines vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales geförderten Innovationstransferprojektes entwi-

ckelt. Sie zielt auf die Professionalisierung der Berufsgruppen Rehabilitations-, Sonder- und Heilpädagogen, Ergo- und Sprachtherapeuten, Logopäden, Erzieher und Förderschullehrer. Der UK-Coach begleitet und koordiniert die Förderung und Therapie einer unterstützten kommunizierenden Person in ihrem sozialen und institutionellen Umfeld.

Das Weiterbildungscurriculum wurde in Kooperation mit zwölf Einrichtungen und Betrieben (Frühförderstellen, Kindertageseinrichtungen, Förderschulen, Werkstätten, therapeutische Praxen) entwickelt, erprobt und evaluiert. Die Eckpunkte der mit einem Zertifikat abschließenden Weiterbildung stehen nun fest: Ausgehend von einem Systemprozessbegleitender Lernberatung werden Pflicht- und Wahlmodule angeboten. Die Anerkennung von in anderen Lernzusammenhängen erworbenen

Kompetenzen ist möglich. Begleitend erstellen die Teilnehmenden ein Portfolio anhand (selbst-)ausgewählter Dokumente, die etwas über den Lernprozess aussagen und den Reflexionsprozess abbilden. Für das Vorhaben war die Impulse Agentur für Projektentwicklung und -management GmbH, Dortmund, federführend. Partner waren u.a. die Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, und das Büro für berufliche Bildungsplanung (bbb), Dortmund.

Die Weiterbildung wird ab 2009 in Kooperation mit der Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.V., der deutschsprachigen Sektion der internationalen Vereinigung für Unterstützte Kommunikation (ISAAC), als Standardweiterbildung angeboten.

Dieter Zisenis (bbb)

 Informationen: info@impulse-agentur.de

Bildungscontrolling als Profession?

Fachkongress diskutiert über den Beruf Bildungscontroller

Der sechste Fachkongress für Bildungscontrolling, der dieses Jahr parallel zur Messe »Zukunft Personal« in der Messe Köln stattfand, war vielversprechend angekündigt: Er sollte den Teilnehmer/innen Anregungen für den praktischen Umgang mit verschiedenen Methoden im Rahmen des Bildungscontrollings geben – praxisnah beschrieben und wissenschaftlich begründet. Diese sollten den Teilnehmer/innen helfen, Inhalte von Bildungscontrolling in die eigenen Betriebe zu übertragen. Das Spektrum der Referenten war sehr breit und teilweise auch sehr spezifisch auf einzelne Instrumente oder auch Methoden und deren Anwendung ausgelegt. Der fachliche Leiter der Veranstaltung, Mario Aust, nahm in seiner Moderation häufig Bezug auf die Begleitfrage des diesjährigen Fachkongresses: Benötigen wir für erfolgreiches Bildungscontrolling den Beruf Bildungscontroller? Oder anders gefragt: Ist

Bildungscontrolling nur dann möglich, wenn es ausgebildete Spezialisten für diesen Beruf gibt?

Fazit der wissenschaftlichen Vorträge und der Beiträge zu praktischen Umsetzungsformen sowie der sehr unterschiedlichen Reaktionen der Teilnehmer/innen: Der Beruf Bildungscontroller ist durchaus vorstellbar, doch in Zeiten, in denen nur die wenigsten Unternehmen Bildungscontrolling oder überhaupt strukturierte Personalentwicklung betreiben, erscheint es eher schwierig, ihn zu etablieren.

Ein weiterer Schwerpunkt war das Thema Benchmarking, dem man durch den Vergleich angewandter Methoden in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen gerecht werden wollte. Hier gab es die Schwierigkeit, dass die Zielsetzungen der Einrichtungen bzw. Unternehmen nicht vergleichbar waren und die Methoden dementsprechend unterschiedlich angewandt wurden. Somit

konnte in diesem Punkt kein abschließendes Urteil gefällt werden. Hat nun der Kongress sein Ziel erreicht? Wer den Wunsch hatte, zu erfahren, wie Bildungscontrolling konkret implementiert werden kann, ging nicht vollständig erhellt nach Hause. Die vorgestellten Methoden, wissenschaftlichen Untersuchungen und praktischen Beispiele gaben einen Einblick – jedoch nicht immer Antworten für die Umsetzungsmöglichkeiten. So blieben zum Abschluss der zwei Tage einige Fragen offen – nicht alle Ziele des Kongresses wurden erreicht. Den Kongressteilnehmer/innen wurde aber deutlich, dass in Zukunft kein Weg am Bildungscontrolling vorbeiführt, dass dieser Prozess aber aktuell nicht für jede Unternehmensgröße umsetzbar und leider auch noch kein allgemeines Verständnis für die Wichtigkeit von Bildungscontrolling vorhanden ist.

Mona Pielorz (DIE)

 www.bildungscontrolling.com/content/

»Ich warf eine einsame Flaschenpost in das unermessliche Dunkel«

Symposium und Ausstellung über Theodor Lessing in Hannover

Dass Theodor Lessing im Sommer 1933 von den Nazis in Prag ermordet wurde, war für lange Zeit ein weitgehend unbekanntes historisches Ereignis. Erst beim Innehalten angesichts dieser monströsen Tat wird deutlich, dass Lessing in den mörderischen Feindvorstellungen der Nationalsozialisten schon früh eine zentrale Bedeutung hatte. Welches waren die Gründe dafür, warum ist so wenig bekannt über die Hintergründe dieser Tat, wer war dieser Emigrant und Gegner des Nationalsozialismus? Eine Antwort darauf gibt eine Hannoveraner Ausstellung. Ihr Titel (siehe Überschrift) deutet auf eine autobiographische Wahrnehmung als vergeblicher Rufer, als ein »Ungehörter«. Als intellektueller, republikanisch engagierter Querdenker hat er es seinen Zeitgenoss/inn/en manchmal nicht leicht gemacht. Politische Feinde hatte er sich mit seiner beißenden Kritik an der Wahl Hindenburgs zum Reichspräsidenten gemacht. Theodor Lessing (geb. 1872) war außerplanmäßiger Professor an der Universität Hannover und ein häufig aktiver Vortragsredner und Kursleiter an der Volkshochschule Hannover. Er wusste Theoriearbeit und gesellschaftliches Engagement zu verbinden.

Diese Persönlichkeit ins kulturelle Gedächtnis zurückzuholen, ist für die städtische Öffentlichkeit Hannovers ein später Prozess: Erst 2006 wurde die städtische Volkshochschule in »Ada-und-Theodor-Lessing-Volkshochschule« umbenannt. Das Symposium und die Ausstellung, die aus Anlass seines 75. Todestages in der Volkshochschule am 28. August eröffnet wurde, sind Ausdruck dieses gelingenden Prozesses. Das Symposium bildete in den Vorträgen die zentralen zeit- und kulturge-

schichtlichen Facetten seiner Lebensgeschichte ab. Herbert Obenaus referierte über den »Skandalprofessor« und die schwierige und abweisende Haltung der TH Hannover, insbesondere auch die Anfeindungen durch rechtsradikale Studenten. Julius Schoeps sprach über die Figur



Der Zeichner Th. Heine veröffentlichte am 5. Juli 1926 im *Simplizissimus* eine Karikatur, auf der Hannoveraner Zimmerwirtinnen zu erkennen sind, die um einen Scheiterhaufen tanzen, auf dem der »Skandalprofessor« Lessing verbrannt wird.

des »jüdischen Selbsthasses« bei Lessing als Ausdruck eines politisch-intellektuellen Identifikationsversuchs mit Deutschland. Joachim Perels rekonstruierte die zeitgeschichtliche Dimension der nationalsozialistischen Täterschaft

und wies auch auf die unterbliebene strafrechtliche Verurteilung der Täter in den 1950er Jahren in Westdeutschland hin. Helmut Heit stellte in seinem Vortrag den scheinbar widersprüchlichen Zusammenhang der geschichtsphilosophischen Positionen und des republikanischen Engagements von Lessing dar. Horst Siebert arbeitete in seinem Beitrag heraus, dass Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug als theoretische und methodische Bezugspunkte für Erwachsenenbildung als Ansatz für die »Volksbildung« bei Lessing angelegt sind. Die im Rahmen des Symposiums eröffnete Ausstellung zu Lessings Lebensgeschichte ist eine eindrückliche sinnlich-ästhetische Präsentation zentraler Lebensstationen. Positiv zu spüren ist, dass die Ausstellung von jungen Student/inn/en im Rahmen eines Projekts entwickelt wurde. Sie verbindet Plakatives mit künstlerisch Provokativem, enthält auch interaktive Elemente und ist keineswegs nur für Spezialisten gemacht. Sie kann als Wanderausstellung ausgeliehen werden. Einen visuellen Eindruck vermittelt die Internetpräsentation.

Dass Lessings Bedeutung für die Erwachsenenbildung nur ein Bezugspunkt des Symposiums und der Ausstellung unter anderen gewesen ist, mag bedauerlich erscheinen. Wenn die Erwachsenenbildung wirklich mehr von Theodor Lessing erfahren will, dann muss sie ihn zum Gegenstand historischer Erwachsenenbildungsforschung machen.

Klaus Heuer (DIE)



www.theodor-lessing.net

Qualitätsmanagement aus Nutzersicht

Stiftung Warentest testet Qualitätsmanagement-Systeme

Für Weiterbildungsanbieter sind sie seit den Hartz-Reformen Pflicht, weil sie sonst kein Anrecht mehr auf die Vermittlung von Arbeitslosen mit Bildungsgutscheinen durch die Bundesagentur für Arbeit haben, für Weiterbildungsinteressierte können sie eine Chance für mehr Überblick über den Weiterbildungsmarkt darstellen: Qualitätsmanagement-Systeme (QMS) in der Weiterbildung.

Die Stiftung Warentest stellt neun QMS sowie das Weiterbildungs-gesetz des Landes Bremen und das Fernunterrichtsschutzgesetz des Bundes mit Blick auf deren Strukturen und Regeln vor und kommt zu dem Ergebnis: Keines ist das Beste. Und vor allem ist es dem »normalen« Weiterbildungsinteressierten nicht zuzumuten, die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der verschiedenen QMS zu verstehen. Auf der Suche nach dem geeigneten Weiterbildungsanbieter muss also zunächst die Frage gestellt werden, ob überhaupt mit einem QMS gearbeitet wird, ob eine Qualitätsphilosophie schlüssig dargelegt werden kann und die Qualifikation der Lehrenden und die Interessen der Teilnehmenden ausreichend berücksichtigt werden, kurz: ob sich der Bildungsanbieter um die Qualität seiner Dienstleistung tatsächlich bemüht.

So lesen sich die Testergebnisse auch mehr wie ein praktisch-übersichtlicher Einstieg für Bildungspraktiker in kleinen Einrichtungen, die sich für ein passendes System entscheiden müssen. Dass sich Nutzer/innen damit befassen, ist eher unwahrscheinlich. Die Ziele der Reformen – mehr Transparenz und Wettbewerb in der beruflichen Bildung – kommen also eher auf indirektem Wege bei Bildungsinteressierten an.

DIE/BP



Didaktische Innovationen beim Sprachenlernen

Verleihung des Europäischen Sprachensiegels 2008

Das Europäische Sprachensiegel (ES) wurde 1997 von der Europäischen Kommission begründet und soll dazu beitragen, die Qualität des Sprachenlernens zu verbessern und Lernende zu motivieren. Die Entscheidung über die Preisver-

teilung steht es für einen vielgestaltigen Kulturbegriff, der dem Einzelnen die Möglichkeit (und Notwendigkeit) zur persönlichen Kultur gibt – was sich beim Konzept des Sprachenlernens ganz konkret auswirkt.



Foto: BIBB

Preisverleihung in Bad Godesberg: Die Preisträger des Projektes OverTüre, Sébastien Daudin und Judith Zimmermann, werden von Ministerialdirigent Klaus Luther (BMBF, l.) und Gerhard von der Handt (DIE, r.) ausgezeichnet.

gabe erfolgt national; in Deutschland wird die Verleihung abwechselnd vom Pädagogischen Austauschdienst der KMK und der Nationalen Agentur Bildung für Europa (NA) verantwortet. Die Preisträger des diesjährigen Wettbewerbs (Zuständigkeit: NA) wurden Ende September in der Bad Godesberger Festhalle im Rahmen der Jahrestagung zum Programm Lebenslanges Lernen ausgezeichnet.

Das Thema des Wettbewerbs 2008 »Interkultureller Dialog beim Sprachenlernen« war bewusst weit gefasst und umschloss sowohl privat-persönliche als auch berufliche Kommunikation. Das Wort Dialog betont den konkreten und unmittelbaren Kontakt zwischen einzelnen Menschen und vermeidet die Konstruktion von abstrakten Kulturen (deutsche Kultur vs. französische Kul-

Die neun ausgezeichneten Projekte hoben sich durch besondere didaktische Innovationen hervor, so waren grenzüberschreitende und kommunikative Austauschprojekte über kulturelle Stereotypen und Vorurteile als aktive Untersuchungen angelegt und wurden auf der Grundlage unmittelbarer Kontakte durchgeführt. Wie sich kulturelle Unterschiede in Marketing und Werbung auswirken, gehörte ebenso zu den Themen wie die zweisprachige Erstellung von Kinderbüchern unter Einbezug der Eltern. Besonders hervorgehoben wurde das Projekt »Sprachenfächer« der Pädagogischen Hochschule Freiburg, in dem umfassende Arbeitsmaterialien für einen interkulturellen Deutschunterricht entwickelt wurden.

DIE/vdH

Bildungsverläufe vom Kindergarten bis zur Rente

Forschungsprojekt »Nationales Bildungspanel« vorgestellt

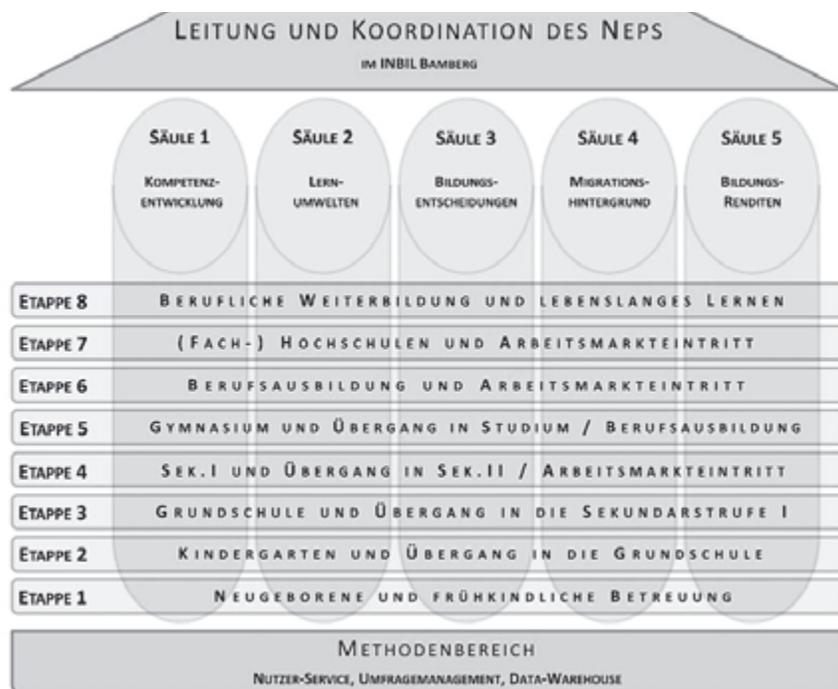
Am 20. Oktober wurde in Berlin der Startschuss gegeben für eine neue, ambitionierte Bildungsstudie: das »Nationale Bildungspanel«. Für die Langzeitstudie werden – zunächst für den Zeitraum von 2009 bis 2013 – etwa 60.000 Kinder, Jugendliche und Erwachsene befragt. Das initiierte Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das das Panel bis 2013 mit gut 70 Millionen Euro finanziert, bezeichnete es als »neuen Leuchtturm in der Bildungsforschung ..., der auch im internationalen Vergleich Maßstäbe setzt« und erwartet Antworten auf zentrale bildungspolitische Fragen. Das Forschungsvorhaben wird vom im August 2008 eigens gegründeten Institut für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung (INBIL) an der Universität Bamberg koordiniert und durchgeführt unter der wissenschaftlichen Leitung des Soziologen Hans-Peter Blossfeld. Unter seiner Führung wird ein interdisziplinär zusammengesetztes Exzellenznetzwerk

mit Mitarbeiter/inne/n aus elf verschiedenen Instituten sowie weiteren Lehrstuhlinhaber/inne/n arbeiten.

Die Struktur des Panels wird aus fünf Säulen bestehen, die verschiedene Dimensionen in Bildungsverläufen analysieren: Kompetenzentwicklung, Lernumwelten, Bildungsentscheidungen, Migranten und Bildungsrenditen. Diese fünf theoretischen Säulen bilden mit acht Bildungsetappen eine Matrix (siehe Abbildung). Diese acht Etappen umfassen eine gesamte mögliche Bildungsbiographie inklusive der Übergänge. Für die Etappe 8 sollen ab Herbst 2009 13.000 Personen im Alter von 23 bis 64 Jahren befragt werden. Für die Koordination der Etappe verantwortlich ist Prof. Jutta Allmendinger vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH, sie kooperiert mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg.

DIE/BP

 www.uni-bamberg.de/neps



Qualitätsstandards

EUREVINQ weist Wege für branchenspezifische Qualifizierungen in Europa

In der Europäischen Union existieren zahlreiche Programme, die helfen sollen, Transparenz und Mobilität im europäischen Wirtschaftsraum und damit die Durchlässigkeit auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu erhöhen. Dazu gehören auch Bemühungen, branchenspezifische Qualifizierungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung europaweit zu konzipieren und zu implementieren. Ein erhebliches Problem bei diesem Vorhaben besteht darin, Forschungskonzeptionen und Curricula so zu gestalten, dass sie trotz verschiedenster Ausgangslagen und regionaler Bedingungen (Bildungssysteme, Zielgruppen, Qualifizierungsniveaus, Infrastruktur u.v.m.) einsetzbar sind. Dies lässt sich über Qualitätsstandards in Verbindung mit einem offenen Curriculum erreichen, die Flexibilität gegenüber den lokalen Bedingungen erlauben, gleichzeitig jedoch Mindeststandards vorgeben. Fortbildungskonzeption und Qualitätsstandards sollen als Rahmen dienen für die Ausgestaltung der Fortbildungskonzepte vor Ort. Solche Qualitätsstandards wurden im Rahmen des Leonardo-da-Vinci-Pilot-Projektes EUREVINQ entwickelt. Sie sind allgemein formuliert und können deshalb auf andere Branchen übertragen und auf diese zugeschnitten werden. Ziel des Pilotprojektes war es, nach Beendigung über einen »Gütesiegelverbund« zu einem Zertifizierungsverfahren zu kommen, das als weiterführendes Transparenzinstrument für die europäische berufliche Bildung dient. Weiterbildungseinrichtungen, die die Fortbildung in Zukunft anbieten werden, können das Gütesiegel für das eigene Marketing einsetzen und für die Teilnehmerzertifizierung verwenden.

Christina Müller (DIE)

Die Standards können nachgelesen werden:

 www.die-bonn.de/doks/mueller0801.pdf

 www.eurevinq.eu

Personalia

Dr. Martin Beyersdorf, Leiter der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung an der Leibniz Universität Hannover, ist neuer Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF). Er löst Prof. Dr. Peter Faulstich, Universität Hamburg, ab, der nicht wieder kandidiert hatte. Zu stellvertretenden Vorsitzenden wurden Prof. Dr. Joachim Ludwig (Universität Potsdam) sowie Akad. Dir. Helmut Vogt (Universität Hamburg) gewählt.

Prof. Dr. Peter Faulstich ist neuer Vorsitzender der Redaktionskonferenz der »Hessischen Blätter für Volksbildung«. Er wurde vom herausgebenden Vorstand des Hessischen Volkshochschulverbandes (hvv) zum Nachfolger von Prof. Dr. Günther Böhme ernannt, der nach seinem 85. Geburtstag dieses Amt niedergelegt hatte.

Prof. (a.J.) Dr. Anke Grotlüschen hat zum 1. Oktober 2008 die Professur für Erwachsenenbildung in kulturellen und sozialen Kontexten des Fachbereichs Erziehungswissenschaften an der Universität Hamburg übernommen. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen auf den Themen Interesse und Beteiligung, Allgemeine Erwachsenenbildung sowie lebenslanges Lernen.

Dr. Nicole Hoffmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, hat den Ruf auf die Professur für Genderforschung und Weiterbildung erhalten.

Prof. Dr. Andreas Kruse, Gerontologe an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und Autor der DIE-Publikationsreihe »Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung« wurde im November von Bundespräsident Horst Köhler mit den Bundesverdienstkreuz am Bande ausgezeichnet. Mit dieser Auszeichnung wird sein wissenschaftlicher Beitrag zum Zusammenhalt der Gesellschaft unter den Bedingungen des demographischen Wandels gewürdigt.

Prof. (a.J.) Dr. Henning Pätzold hat sich seit dem 1. Oktober 2008 von seiner Professur im Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern beurlauben lassen, um an der Freien Hochschule für anthroposophische Pädagogik in Mannheim zu lehren.

PD Dr. Michael Schemmann, Mitglied der DIE-Redaktion, hat zum Wintersemester 2008/09 den Ruf für die Professur für Weiterbildung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen angenommen, deren Vertretung er bereits seit Oktober 2006 innehatte.

Veranstaltungstipps

Die siebte »**Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung**« findet am **10. und 11. Februar 2009** in Bergisch Gladbach statt. Sie ist das Forum für Nachwuchswissenschaftler/innen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch über laufende Arbeiten. Die Teilnehmenden können ihre aktuellen Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten (Disserationen, Habilitationen, Forschungsprojekte) präsentieren und diskutieren. Dabei geht es insbesondere um methodische/methodologische Fragen und Probleme, die in parallel laufenden Arbeitsgruppen erörtert werden. Für eine Teilnahme an der Werkstatt ist eine eigene Präsentation jedoch nicht zwingend erforderlich – auch Teilnehmer/innen ohne eigenen Beitrag sind herzlich willkommen. Angeregt im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) wird das Forum jährlich von jungen Wissenschaftler/innen/n verschiedener Institutionen organisiert.

 www.die-bonn.de/portrait/aktuelles/veranstaltungen_details.asp?ID=362

ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) veranstaltet eine Konferenz an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg unter dem Titel:

»**Local development, community and adult learning: learning landscapes between the mainstream and the margins**«. Termin: **28. bis 30. Mai 2009**.

 www.esrea.org

Die elfte »**International LInE Conference**« findet vom **29. bis zum 31. Januar 2009** in Helsinki, Finnland, statt. Das Thema der Veranstaltung lautet: »Lifelong learning as a right? European perspectives«.

 www.lline.fi

Neue Websites

 www.adz-netzwerk.de

Das Archiv der Zukunft sammelt und verbreitet Bilder des Gelingens rund um das Thema Lernen. Dabei wird ein Archiv pädagogischer Erfahrungen und nützlicher Materialien aufgebaut, das sich im Wesentlichen auf Schule bezieht, aber auch für die Erwachsenenbildung von Relevanz ist.

 www.kooperation-international.de

Kooperation international ist eine Kommunikationsplattform des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) für Informations- und Kooperationsuchende aus dem In- und Ausland für alle Fragen der internationalen Zusammenarbeit in Forschung und Bildung.

 www.e-teaching.org

Das Informationsportal ist ein Selbstlern- und Informationsangebot rund um den Einsatz von e-teaching im Hochschulbereich und bietet Beratungs- und Supportstrukturen für den Einsatz digitaler Medien. Die Informationen sind auch für den Weiterbildungsbereich gut zu nutzen.

Vom E-Book zur Zukunft der Bildung

Frankfurter Buchmesse baut Schwerpunkte aus

»Die Digitalisierung zieht die Menschen nach Frankfurt«, so beurteilte Buchmesse-Direktor Juergen Boos das überdurchschnittliche Ergebnis der diesjährigen Frankfurter Buchmesse. Die Entwicklung der Messe in Richtung elektronische Medien war auch in diesem Jahr wieder deutlich zu sehen. Nicht nur die 400 Fachveranstaltungen mit einem eindeutigen Schwerpunkt auf dem Thema Digitalisierung, sondern auch die erneute Diskussion über das E-Book waren Ausdruck dieses Trends. Auch wenn die auf der Buchmesse befragten Branchenvertreter davon überzeugt sind, dass zumindest in den nächsten fünf Jahren die digitalen Inhalte noch nicht den Siegeszug über das gedruckte Buch vollziehen werden, ist man sich doch einig, dass sich das Nutzerverhalten durch E-Books und E-Reader verändern und der Buch-einzelhandel langfristig keine Chance haben wird.

Die neue Generation von Lesegeräten wie Kindle, iLiad oder Sony E-Reader wird sicher dazu beitragen, dass das Thema E-Book in den nächsten Jahren an Bedeutung gewinnen wird. Die Buchmesse reagierte auf die technischen Entwicklungen, indem sie neben dem schon etablierten »Digital Market Place« einen neuen Gemeinschaftsstand »Book & Bytes« einrichtete, an dem Buch-Communities, Internet-Marktplätze und mobile Anwendungen mit dem Schwerpunkt »Belletristik« präsentiert wurden.

Eine ähnliche Karriere scheint auch das Thema »Bildung« auf der Buchmesse zu machen. Ein Schwerpunkt, der 2006 etabliert wurde und kontinuierlich ausgebaut wird, heißt »Zukunft Bildung«. In diesem Jahr wurde das Thema in einer Fülle von Veranstaltungen bearbeitet. Beim deutsch-türkischen Diskussionsforum »Bildung und Integration in Deutschland – Status quo und Perspektiven« wurden Fragen der Integration



Foto: Frankfurter Buchmesse/Heimann

Bildung: auf der Buchmesse salonfähig

diskutiert. Die Zusammenhänge zwischen Bildung und Integration wurden auch auf der Konferenz der LitCam (Frankfurt Book Fair Literacy Campaign) beleuchtet. Das Thema Alphabetisierung war nicht nur im Veranstaltungsbe- reich präsent, sondern fand an vielen Orten der Buchmesse Berücksichtigung. Die Medienkompetenz stand im Mittelpunkt des zweitägigen Bildungskongresses »Lernende Gesellschaft«, dessen zweiter Tag das »lebenslange Lernen« fokussierte. Allerdings lag hier die Konzentration vor allem auf Kindern und Jugendlichen; wenn überhaupt, wurden die Erwachsenen nur als Vermittler in der Funktion als Erzieher oder Eltern in den Blick gerückt. Hier bleibt zu hoffen, dass in Zukunft auf der Buchmesse ein Verständnis von lebenslangem Lernen Einzug hält, das auch Erwachsene als Zielgruppe für Bildung berücksichtigt.

Nicht nur der Themenschwerpunkt »Medienkompetenz« ist ein Hinweis darauf, dass mit der zunehmenden Digitalisierung auch das Thema »Bildung«

immer wichtiger für einen Marktplatz wie die Buchmesse wird. War »Bildung« auf der »Kulturveranstaltung« Buchmesse jahrelang eher nicht salonfähig, haben sich jetzt die Zeiten geändert. Auch immer mehr Verlage rücken das Bildungsthema ins Zentrum und differenzieren ihr Angebot aus. Dies gilt nicht nur für den Buch- und den Lernsoftwaremarkt; auch im Bereich der Hörbücher nehmen Wissens- und Informationsangebote zu. Es wird nicht mehr lange dauern, dann werden E-Books und »E-Bildung« zu den wichtigsten Produkten der Buchmesse gehören. Während das Thema aus Verlegerperspektive sicher zu einer existenziellen Frage wird, kann man dem aus der Bildungsperspektive gelassen entgegensehen.

DIE/RS

Aktuelle Publikationen zu Neuen Medien

Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hrsg.)

Pädagogische Medientheorie

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 170 S., 22,90 €

Die Ausdifferenzierung der Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin hat in den letzten Jahren zu einer intensiveren theoretischen Reflexion geführt. Der Band bündelt verschiedene theoretische Perspektiven, die auch Bezüge zu den Diskursen in den Sozial-, Geistes- und Sozialwissenschaften herstellen.

Sander, Uwe/Gross, Friedericke von/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.)

Handbuch Medienpädagogik

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 602 S., 49,90 €

Dieses Handbuch richtet sich an Studierende, Praktiker und Wissenschaftler gleichermaßen. Es liefert einen systematisch aufgebauten Überblick über Theorie, Forschung, Geschichte, aktuelle Diskussionsstränge und Handlungsfelder der Medienpädagogik. Erfreulich ist, dass auch die Erwachsenen- und Weiterbildung Berücksichtigung finden.

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Bender, Walter (Hrsg.)

Die Bamberger Andragogik. Studium und Berufsperspektiven in Erwachsenenbildung, beruflicher Weiterbildung und Personalentwicklung

Tönning: Der andere Verlag, 2008

Die Selbstdarstellung gibt einen interessanten Einblick in die ganze Breite der Berufspraxis von allgemeiner Erwachsenenbildung, beruflicher Weiterbildung privater Träger bis hin zur betrieblichen Weiterbildung, Personalentwicklung und Organisationsberatung. Ergänzt werden die Beiträge durch Berichte über qualitative Absolventenstudien. Der Band gibt Studierenden und Studieninteressierten Hinweise, worauf dieses Studium vorbereitet und welche Berufsperspektiven es bieten kann – en passant wird auch eine Art Bilanz des Diplomstudiums beim Übergang zu den Bachelor- und Masterstudiengängen in Bamberg gezogen.

Felden, Heide von (Hrsg.)

Methodendiskussion. Klassische und innovative Perspektiven rekonstruktiver Forschung

Mainz: Logophon, 2007

Der Sammelband zeigt die aktuellen Entwicklungen der Biographieforschung im Rahmen rekonstruktiver Forschung am Pädagogischen Institut der Universität Mainz. Die Aufsätze gruppieren sich thematisch um die jüdische Emigration aus dem nationalsozialistischen Deutschland vor 1940 und ein Interview aus einem Forschungsprojekt über Russlanddeutsche. Neben einer Kontextualisierung des historischen Materials und Anmerkungen zur rekonstruktiven Sozialforschung werden methoden- und fallbezogene Reflexionen zu »Spielarten« der Objektiven Hermeneutik präsentiert.

Galefski, Frank Christian

Coachingbasiert-dialogisches Management-Audit. Möglichkeiten der Initiierung von individuellen und organisationalen Lernprozessen durch geeignete Führungskräfte-diagnostik mit dem Fokus der Generierung von Organisationslernen

Frankfurt a.M.: Lang, 2008

Mit dem interdisziplinär hergeleiteten Konzept werden innovative Impulse für die

wissenschaftliche und praktische Weiterentwicklung von Management-Audits, von Coaching, Erwachsenenbildung und Organisationslernen gegeben. Die im ersten Teil der Ausarbeitung entfaltete, theoretisch begründete Programmatik wird im Anschluss durch ein ausführlich dargestelltes Praxisbeispiel illustriert.

Grotlüschen, Anke/Beier, Peter (Hrsg.)

Zukunft lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens

Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Vorgestellt werden die Ergebnisse eines indikatoren gestützten Monitorings, das die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems in Bremen zum Gegenstand hatte. In einem zweiten Schritt wurden die Indikatoren so weit operationalisiert, dass sie für andere Gebiete einsetzbar sind. Perspektiven von Fachleuten aus anderen Teilen der Bundesrepublik kontrastieren die Ergebnisse der regionalen Untersuchung.

Hansen, Stefan

Lernen durch freiwilliges Engagement.

Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen

Wiesbaden: VS-Verlag, 2008

Der Autor untersucht, auf welche Weise Kompetenzen im Verein erworben werden, ob ein Transfer dieser Fähigkeiten und Wissensbestände in die Außenwelt stattfindet und inwieweit der Verein im Sinne eines strukturellen Handlungskontextes Einfluss auf Kompetenzerwerbsprozesse hat. Die Ergebnisse zeigen, dass Vereine Lernorte darstellen, an denen Fach- und Gesellschaftswissen, soziale Kompetenzen und Organisationsfähigkeiten auf informelle Weise erworben werden, die auch außerhalb des Vereins Anwendung finden. Darüber hinaus werden die Lernprozesse durch die Strukturbesonderheiten der Organisationsform des Vereins beeinflusst.

Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.)

Steuerung und Organisation der Weiterbildung

Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008

Vorgestellt werden in dem Sammelband theoretische, empirische und erfahrungs-

basierte Forschungen zu der Frage, welche Steuerungsmedien in der Weiterbildung auf welchen Handlungsebenen von welchen nationalen und internationalen Akteuren zum Einsatz kommen und welche intendierten und nicht intendierten Wirkungen sich dabei beobachten lassen.

Knabe, Ferdinande (Hrsg.)

Innovative Forschung – Innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung

Münster: Waxmann, 2008

Die Dokumentation der Fachtagung »Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: innovative Forschung – innovative Praxis« beschäftigt sich mit neuen Ansätzen aus Forschung und Praxis. Ausgehend von der Förderinitiative »Alphabetisierung/Grundbildung mit Erwachsenen« stellen sich die ersten in diesem Förderschwerpunkt bewilligten Projekte der Öffentlichkeit vor. Mit Beiträgen aus Österreich und Kanada werden aktuelle Projektansätze und -ergebnisse aus dem Ausland berücksichtigt. Die Dokumentation gibt darüber hinaus einen Überblick über die Aktivitäten der vergangenen vier Jahre der UN-Weltalphabetisierungsdekade in Deutschland.

Kotowski, Elke-Vera (Hrsg.)

»Ich warf eine einsame Flaschenpost in das unermessliche Dunkel«. Theodor Lessing 1872–1933

Hildesheim: Georg Olms, 2008

Der Begleitband zur gleichlautenden Ausstellung stellt zwölf Lebensstationen aus dem Leben Theodor Lessings mit reichhaltigem Bildmaterial dar. Angeleitet von der Herausgeberin hat ein studentisches Projektteam dafür in Archiven recherchiert und eine sehr anschauliche Darstellungsform gefunden. So wurden u. a. biographisch bedeutsame Orte für Theodor Lessing im historischen Stadtplan von Hannover rekonstruiert und als Angebot zu einem historischen Stadtgang aufbereitet.

Nash, Ian

FE in the 21st Century. What's in it for adults

Leicester: NIACE, 2008

Dargestellt werden Hoffnungen auf und Ängste vor Entwicklungen des englischen Weiterbildungssektors (FE = Further Education) und ihre möglichen Auswirkungen auf Organisationen. Zusammengeführt sind die

Ergebnisse von drei von NIACE 2007 und 2008 organisierten Konferenzen, in denen der Wandel der Weiterbildung und ihre zukünftigen Entwicklungslinien im Zentrum standen.

Nolda, Sigrid

Einführung in die Theorien der Erwachsenenbildung

Darmstadt: WBG-Verlag, 2008

Nach einer Erläuterung zentraler Begriffe wie Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen werden historische Konzepte von Erwachsenenbildung vorgestellt und die für die aktuelle Diskussion wesentlichen Theorien und Ansätze (symbolischer Interaktionismus, Systemtheorie, Diskursanalyse, Theorien zur Risiko-, Wissens- und Lerngesellschaft) beschrieben. Es folgen die maßgeblichen Handlungsbereiche der Erwachsenenbildung, die zugleich die Forschungsfelder der Erwachsenenbildungswissenschaft darstellen. Der Band schließt mit einem Ausblick auf traditionelle Paradoxien und aktuelle Tendenzen der Erwachsenenbildung.

Ostrouch, Joanna/Ollagnier, Edmée (Hrsg.)

Researching Gender in Adult Learning

Frankfurt a.M.: Lang, 2008

Herausgearbeitet wird, wie wichtig es ist, den Gender-Ansatz und feministische Fragestellungen in der Weiterbildungs-forschung im Blick zu behalten. Dabei werden dem lebensgeschichtlichen Ansatz und der Aktionsforschung zentrale Stellenwerte insbesondere für die Frauenforschung zu geschrieben.

Pätzold, Henning (Hrsg.)

Verantwortungsdidaktik. Zum didaktischen Ort von Verantwortung

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008

In dem Sammelband werden didaktische Dimensionen von Verantwortung aus erwachsenenpädagogischen Blickwinkeln, Handlungsfeldern und Praxisbezügen vorgestellt. Ziel ist es, den Begriff als didaktische Kategorie in seinen unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen zu schärfen.

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.)

Kompetenzen für die Zukunft. Lernen im Betrieb

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008

Dargestellt wird ein Modellprojekt, in dem überfachliche Lernprozesse durch variantenreiche Formen arbeitsbegleitender Weiterbildung und Beratung unterstützt wurden. Beteiligt waren Klein- und Mittelbetriebe aus unterschiedlichen Branchen. Die betriebspezifischen Programme und der Einsatz teilweise neuartiger Methoden in diesem Feld werden ausführlich dargestellt. Als betriebsübergreifendes Ergebnis konnten verschiedene Faktoren identifiziert werden, die ausschlaggebend dafür sind, die Kompetenzen der Mitarbeiter und damit zugleich das Innovationspotenzial des Betriebes durch Selbstorganisationsprozesse zu fördern – z.B. beim Umgang mit Ressourcen und Wissensbeständen oder bei der Verbesserung von abteilungs- und hierarchieübergreifenden Arbeitsabläufen und Kommunikationsprozessen.

Schmidt-Lauff, Sabine

Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: Interdisziplinäre und empirische Zugänge

Münster: Waxmann, 2008

Die Herausforderung des Themas liegt in der allgegenwärtigen Präsenz seines Gegenstandes und der gleichzeitig utilitären bzw. pragmatischen Engführung in unserer Moderne (z.B. durch Flexibilisierung, Beschleunigung). Besonders im Erwachsenenalter sind Zeitfragen im Gestaltungsprozess lebensumspannenden Lernens von einer hohen Konflikthaftigkeit, vielen Widersprüchen und starken Selektionstendenzen durchdrungen. Ziel des Buches ist eine grundsätzliche – theoriegeleitete wie empirisch gehaltvolle – Klärung der Begriffe und Dimensionen von Zeit im pädagogischen Feld und speziell ihres Verhältnisses zur Erwachsenenbildung.

Strauch, Anne

Kompetenzbilanzierung im Betriebskontext. Eine Fallstudie

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008

Die Dissertation stellt außerbetriebliche Ansätze zur Bilanzierung von Kompetenzen dar und zeigt konkrete Ansätze zur betrieblichen Kompetenzbilanzierung auf. Es wird ein

ausgewähltes Modell betrieblicher Kompetenzbilanzierung untersucht, und es werden Methoden und Instrumente analysiert, die im betrieblichen Kontext Verwendung finden. Die Forschungsschritte erfolgen dabei unter besonderer Berücksichtigung des Spannungsfelds zwischen individuellem und betrieblichem Nutzen.

Wallace, Susan

Teaching, Tutoring and Training in the Lifelong Learning Sector. Achieving QTLS

Exeter: Learning Matters, 2007

Gezeigt werden die neuen englischen Standards für Dozenten in der Aus- und Fortbildung von Erwachsenen sowie Modelle, wie diese Standards in Trainingskursen vermittelt werden können. Untersucht werden auch ethische Dilemmata, die aus dem Versuch, Gleichheit und Inklusion zu realisieren, entstehen können.

Wohlfart, Ursula/Gesellschaft für Innovative Beschäftigungsförderung/Klein, Birgit

Die Lernenden Regionen in NRW. Ergebnisse und Impulse für die Bildungspraxis

Bielefeld: Bertelsmann, 2008

Die Lernenden Regionen sind Netzwerke für regionales Bildungsmanagement. Seit dem Start des Bundesprogramms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken« im Jahr 2001 haben zehn Regionen in NRW erfolgreich zusammengearbeitet. Sie präsentieren in diesem Sammelband Ergebnisse und erprobte Produkte ihrer Arbeit. Diese konzentrieren sich auf Themen wie Transparenz und Qualität des Bildungsangebots, Gestaltung von Bildungsübergängen und Bildungsberatung. Akteure der Bildungspraxis erhalten zahlreiche Beispiele und vielfältige Impulse für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit.

Klaus Heuer (DIE)

Professionalisierung von Lehrenden in Alphabetisierung und Grundbildung

Abschlusskonferenz des EU-Projekts TRAIN

Am 2. September 2008 fand in Bonn die Abschlusskonferenz des EU-Projektes »Professionalization of Literacy and Basic Education – Basic Modules for Teacher Training (TRAIN)« statt. Ekkehard Nuissl (DIE) eröffnete die Konferenz, die im Rahmen der World Literacy Decade (2003 – 2012) zum Weltalphabetisierungstag am 8. September in Deutschland den Auftakt machte. Die rund sechzig Teilnehmer/innen kamen aus zahlreichen EU-Mitgliedsstaaten wie Deutschland, Irland, Slowenien, Zypern, Frankreich, die Niederlande, Polen oder Belgien; auch die Schweiz war vertreten.

Während der Konferenz wurde über den aktuellen Stand der Professionalisierung von Lehrenden in der Alphabetisierungsarbeit in unterschiedlichen Ländern berichtet. Jeder TRAIN-Partner präsentierte hierzu Material und fünf Trainingsmodule für Lehrende, die als Teil des TRAIN-Projekts entwickelt wurden. In den Workshops wurden u.a. folgende Fragen diskutiert: Wie ist der Stand der Professionalisierung in Europa? Welche Qualifikationen benötigen Lehrende? Welche Entwicklungen in der Erwachsenenbildungspolitik gibt es? Welche sind förderlich? Es herrschte

Konferenz und die Projektberichte zu evaluieren, betonten, dass in den verschiedenen EU-Ländern auf dem Gebiet der Erwachsenenalphabetisierung viel Fachwissen und Erfahrung vorhanden sei, dass es jedoch nicht genügend Möglichkeiten für Lehrende gebe, Innovationen und Good-Practice-Beispiele untereinander auszutauschen. Hier sei es TRAIN gelungen, einen wichtigen Transferbeitrag zu leisten.

Monika Tröster (DIE)

Materialien und Ergebnisse des TRAIN-Projektes (Länderberichte, Module) unter

 www.die-bonn.de/train

Inklusion durch Bildung

Leibniz-Zwischenruf

Unter dem Titel »Bildung fördern. Teilhabe ermöglichen« hat die Leibniz-Gemeinschaft am Vorabend des Bildungsgipfels dem Thema Bildung und Exklusion einen »Zwischenruf« gewidmet. Dieses Publikationsformat bereitet Forschungsergebnisse aus Leibniz-Instituten für Politik und Öffentlichkeit auf. Autor/inn/en aus sieben Instituten – der Bildungs-, Wirtschafts- und Raumforschung – machen in der Broschüre auf unrühmliche Zusammenhänge von Bildung und Teilhabe aufmerksam und weisen Wege, wie das in der Bildung wirksame Matthäus-Prinzip »Wer hat, dem wird gegeben« durchbrochen werden kann. Die Konzeption des ersten »Bildungs-Zwischenrufs« der Leibniz-Gemeinschaft stammt aus dem DIE. Download unter

 www.leibniz-gemeinschaft.de

Personalia intern

Johanna Lorenz ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin des DIE an der Universität Duisburg-Essen zum 1. Oktober ausgeschieden, ihre Nachfolgerin ist **Katrin Heyl**.



Foto: Talip Toksöz

Experten für Alphabetisierung und Grundbildung trafen sich in Bonn (v.l.n.r.): Elie Maroun (Frankreich), Klitos Symenonides (Zypern), Peter Strijdonk (Director Vocvo/VOCB, Belgien), Marijke Dashorst (Europäische Kommission), Ekkehard Nuissl von Rein (DIE), Monika Tröster (DIE), Helen Murphy (Irland), Bernhard Grämiger (Schweiz) und Estera Mozina (Slowenien)

Marijke Dashorst, Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission, bestärkte in ihrer Rede die Teilnehmenden darin, finanzielle Mittel, die von der Europäischen Kommission zur Verfügung gestellt werden, zu beantragen, um Forschung auf dem Gebiet der Alphabetisierung und Grundbildung zu betreiben. Die Ergebnisse könnten der Politik wichtige Hinweise und Abschluss über das europäische Niveau geben.

Einigkeit darüber, dass es Bedarf für eine überregionale Politik sowie für entsprechende Strategien im Zusammenhang mit Alphabetisierung und Grundbildung gibt. Dieser Prozess, in den Akteure aus allen Feldern der Alphabetisierung und Grundbildung in jedem Land einzubeziehen seien, müsse eine beratende Funktion haben. Experten im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung aus Belgien und Deutschland, die eingeladen waren, die

Der zweite Bildungsweg auf neuen Wegen

Bonn eröffnet Schulgebäude für das Weiterbildungskolleg Abendrealschule

In den gegenwärtigen öffentlichen wie bildungspolitischen Diskussionen über das lebenslange Lernen und die Notwendigkeiten seiner Förderung findet der zweite Bildungsweg allenfalls am Rande Beachtung. Und auch in der wissenschaftlichen Wahrnehmung ist der zweite Bildungsweg als besondere Institutionalisierungsform des Lernens und der Bildung Erwachsener eher unscharf konturiert. Dabei haben sich die Adressaten und Teilnehmenden, mithin die Aufgaben insbesondere der Abendschulen, die Hauptschul- und Realschulabschlüsse ermöglichen, in den vergangenen 20 Jahren gravierend verändert. Die vormalige Hauptfunktion der Nachqualifizierung Erwerbstätiger ist der Hauptaufgabe einer ganzheitlichen, personenbezogenen und entwicklungsorientierten Bildungsarbeit mit zumeist jungen Erwachsenen mit den verschiedensten kulturellen Hintergründen sowie oftmals problematischen Lebens- und Lernerfahrungen gewichen. Auch und gerade hier werden daher, aus der alltäglichen praktischen Notwendigkeit heraus, neue und beachtenswerte Wege in der Organisation und Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit beschritten.

In Bonn haben die besonderen pädagogischen Leistungen der Abendrealschule nun eine im wahrsten Sinne des Wortes greifbare Würdigung erfahren. Mit einer feierlichen Veranstaltung wurde am 19. September das erste eigene Schulgebäude für das Weiterbildungskolleg Abendrealschule der Stadt Bonn eröffnet. Oberbürgermeisterin Bärbel Dieckmann sprach dem Schulleiter Hans Flinkerbusch, dem Kollegium und den Studierenden die besten Wünsche aus für den beginnenden neuen Abschnitt in der Geschichte der Abendrealschule. In ihrem Festvortrag erinnerte Karin Dollhausen (DIE) auch an die nun hinzugewonnenen Möglichkeiten der Schule, bereits begonnene Projekte erfolgreich weiterzuführen. Dazu gehört auch ein gemeinsam mit dem DIE (Gerhard Reutter) und der Volkshochschule Bonn (Dr. Ingrid Schöll) entwickeltes Projekt zur Integration des Angebots »Europäisches Zertifikat für Berufsqualifikation« in den Bildungsgang der Abendrealschule. Ziel ist es, die Chancen der Studierenden auf dem Arbeitsmarkt durch den Nachweis von transferfähigen berufsbezogenen Qualifikationen zu verbessern.

Karin Dollhausen (DIE)

Innovationspreis 2009: Thema »Übergänge«

Zweifellos ist das Thema »Übergänge« seit langem in aller Munde. Gefordert werden insbesondere pädagogische Projekte und Maßnahmen, die dezidiert auf die Überwindung einer strukturell und institutionell produzierten Bildungsungleichheit gerichtet sind. »Viel Talk – wenig Action«, stellt das DIE fest und möchte daher im Rahmen seines Innovationspreises ein Augenmerk auf gelungene praktische Umsetzungsbeispiele richten. Die Vergabe des »Preises für Innovation in der Erwachsenenbildung 2009« wird daher unter dem Motto stehen »Übergänge unterstützen – Lernen im Lebensverlauf fördern«. Gefragt sind innovative Lösungen zur Verbesserung von Lern- und Bildungschancen und

zur Erleichterung von Übergängen zwischen Bildungsphasen, auch außerhalb formaler Lernkontexte.

Es wird dabei ein besonderer Wert darauf gelegt, dass die (lern)biographische Perspektive des Lernenden berücksichtigt wird.

Mit der Wahl des Themas möchte das DIE den Anspruch des Postulates des lebenslangen Lernens aufgreifen und mit Praxis füllen. Der »Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung« wird seit 1997 alle zwei Jahre durch das DIE vergeben. Nähere Informationen und die Ausschreibung sind zu finden unter:

 www.die-bonn.de/portrait/innovationspreis/index.htm

Kontakt: daniela.jung@die-bonn.de

DIE-Neuerscheinungen

Jörg Knoll

Lern- und Bildungsberatung

Professionell beraten in der Weiterbildung
Reihe: Perspektive Praxis
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2008
Best.-Nr. 43/0033, 131 S., 16,90 €
Professionelles Handeln ist auch in der Bildungsberatung wichtiger denn je. Gefragt sind relevante Kompetenzen auf Seiten des Beratenden sowie ein neues Bewusstsein für die Spezifik der Beratungstätigkeit auf Seiten der Öffentlichkeit. Anhand von Fallbeispielen aus der Praxis und im Rückgriff auf Modelle aus der Psychoanalyse stellt Jörg Knoll Methoden, Gestaltungsansätze und Interventionsformen für die Lern- und Bildungsberatung vor. In seinem neuen Buch sensibilisiert er die Beratenden für die spezifischen Lern- und Lebenskontexte der Ratsuchenden und schärft den Blick für professionelles Beratungshandeln.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 4/2008

Thema: Biographie und Bildung

Gastherausgeberin für das Heft: Anne Schlüter (Duisburg-Essen)
Best.-Nr. 23/3104, 96 S., 14,90 €

Neu und online

Elisabeth Reichart/Hella Huntemann
Volkshochschul-Statistik 2007. Dokumentation der wichtigsten Fakten, die Bezug auf vorangegangene Untersuchungen nimmt und so Tendenzen erkennen lässt; 76 S.

 www.die-bonn.de/doks/reichart0802.pdf

Gerhard Reutter

Identitätsentwicklung unter flexiblen

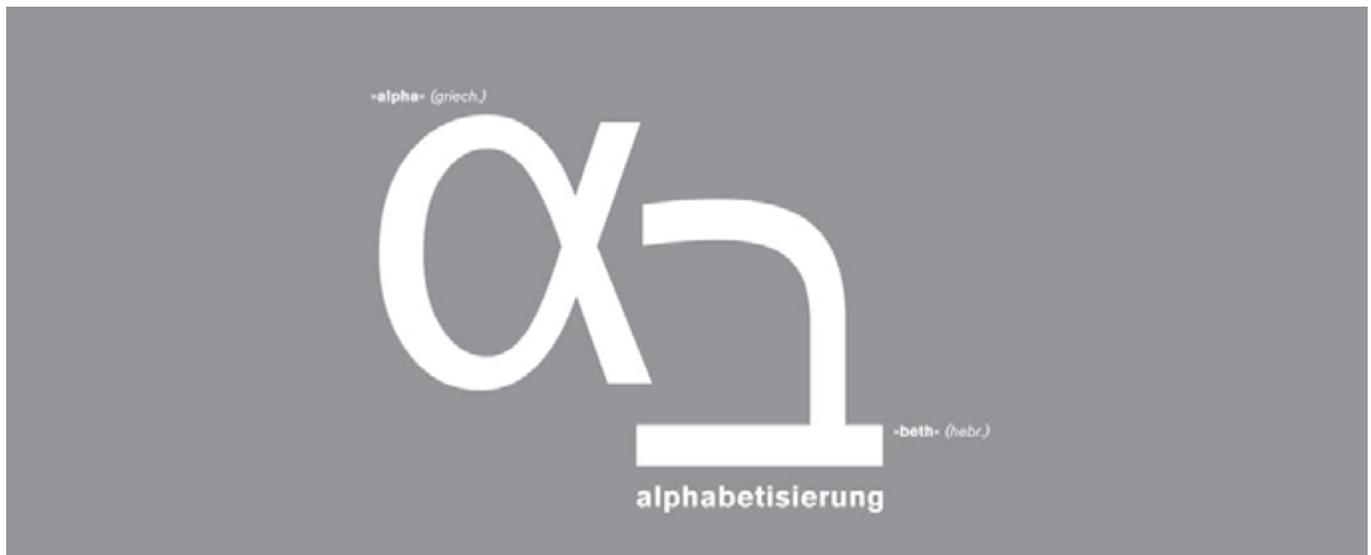
Arbeitsverhältnissen. Erweiterte Fassung des Vortrags anlässlich der Tagung zur Biographiearbeit in Salzburg im Juni 2008; 15 S.

 www.die-bonn.de/doks/reutter0801.pdf

Christina Weiß

Fernunterrichtsstatistik 2007. An die Verbundstatistik angelehnte Analyse von institutionellen, Personal- und Finanzierungsdaten sowie Merkmalen von Veranstaltungen im Bereich Fernunterricht; 24 S.

 www.die-bonn.de/doks/weiss0801.pdf



STICHWORT: »ALPHABETISIERUNG«

Sabina Hussain



Sabina Hussain PhD ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm »Inklusion durch Weiterbildung« am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: hussain@die-bonn.de

Seitdem die **Erklärung der Menschenrechte** 1948 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde, fördert insbesondere die UNESCO die **Alphabetisierung** (engl. *literacy*) als Fundament für Bildung und lebenslanges Lernen. Dass **Analphabetismus** auch in Industrieländern und nicht nur in den sogenannten Entwicklungsländern vorkommt, ist spätestens seit Ende der 1970er Jahre bekannt. Die beständige internationale und nationale Brisanz dieses Themas spiegelt sich in Konferenzen und Kongressen, aber auch in der von der UNESCO ausgerufenen **Weltalphabetisierungsdekade** (2003–2012) wider. Analphabetismus in seinen verschiedenen Ausprägungen und Erscheinungsformen ist ein globales Phänomen, dessen Auswirkungen auf die sozioökonomischen Gegebenheiten sich zunehmend zu einem politischen und wirtschaftlichen Problem entwickelt haben. Es besteht konkreter und dringender **Handlungsbedarf** auch für Deutschland.

Schätzungen des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. zufolge leben in Deutschland circa vier Millionen deutschsprachige **funktionale Analphabeten** (www.alphabetisierung.de/infos/faq.html). Obwohl keine offiziellen Zahlen zur Größenordnung des Analphabetismus in Deutschland vorliegen, lassen die Ergebnisse von Studien wie **International Adult Literacy Survey** (IALS) und **Programme for International Student Assessment** (PISA) Vermutungen über das Ausmaß zu. Bei der 1995 von der OECD veröffentlichten Studie IALS erreichten 14,4 Prozent der getesteten Personen nur die unterste Kompetenzstufe. Vermutlich gibt es also eine weitaus größere Gruppe von Personen in Deutschland, deren Kenntnisse in der Schriftsprache nicht ausreichen, um sie im Alltag oder Berufsleben in ausreichendem Maße als Kommunikationsform zu nutzen.

Bei Betrachtung der Definitionen wird jedoch deutlich, dass Analphabetismus komplex und kontextabhängig ist. Neben den technischen determi-

nieren insbesondere kulturelle und soziale Aspekte die unterschiedlichen Ausprägungen und **Anforderungen von Schriftsprache**. Begrifflichkeiten sollen hierbei helfen, diese Kriterien zu reflektieren und gleichermaßen zwischen den verschiedenen Erscheinungsformen zu unterscheiden. So wird von **totalem, primärem, sekundärem und funktionalem Analphabetismus** gesprochen. Der totale und primäre Analphabetismus beispielsweise, der sich auf Menschen ohne jegliche Schriftsprachkenntnisse bezieht, kommt in Industrienationen selten vor. Aufgrund bestehender Schulpflicht wird es als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt, dass die Menschen, die in diesem Kulturkreis aufwachsen, mit Schriftsprache in Berührung gekommen sind. Deshalb wird hier zumeist von funktionalem Analphabetismus gesprochen, der sich weniger auf die technische Beherrschung der Schriftsprache bezieht, sondern vielmehr ein **Defizit in der Anwendung von Schriftsprache** als Kommunikationsmittel beschreibt. Hierbei wird deutlich, dass die Marginalisierung der Betroffenen nicht durch das Erlernen des Alphabets aufgehoben wird, sondern dass weitaus höhere Ansprüche für die uneingeschränkte Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen gestellt werden.

Konzepte der Alphabetisierung und Alphabetisiertheit wurden durch die der **Grundbildung** und **Literalität** erweitert. Der aus dem Englischen von *Literacy/Literacies* abgeleitete Begriff Literalität/en beschreibt das **schriftsprachliche Handeln** in einer von Schriftsprache geprägten Gesellschaft. Literalität bezieht sich auf unterschiedlich ausgeprägte Gesellschaftsformen, aber auch auf Individuen, und unterstreicht die Fähigkeit, an einer durch Schriftlichkeit organisierten Kultur zu partizipieren. Ähnlich dem Begriff Literalität wird unter dem Begriff Grundbildung eine Vielzahl von Fertigkeiten, die für eine **aktive Partizipation** an der Gesellschaft notwendig sind, subsumiert. Während Literalität sich immer auf Konzepte von Schriftsprache bezieht, wird die Anwendung des Lesens und Schreibens als Teil von Grundbildung vorausgesetzt.

Für den Weiterbildungsbereich stellt die **Heterogenität der Vorbedingungen und der Notwendigkeiten** eine Herausforderung dar. Die unterschiedlichen Bedürfnisse und die sich kontinuierlich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen verlangen nach adaptionsfähigen Programmen und Konzepten. Zwar gibt es bereits Projekte, die auf bestimmte Bevölkerungsgruppen zugeschnitten sind, oder Programme wie das der **Family Literacy**, das sich bereits im internationalen Umfeld bewährt hat. Doch die **Professionalisierung der Lehrenden**, eine intensive **Öffentlichkeitsarbeit**, **Strategiepapiere** und nicht zuletzt die **Einbindung von Lernenden** in die Konzeptentwicklung sind Bereiche, die zunehmend der Beachtung bedürfen. Eine wesentliche Voraussetzung ist dabei, nicht nur zu verstehen, was Literalität für Menschen in verschiedenen Kontexten bedeutet, sondern auch Differenzen und Vielfalt im Rahmen der **Globalisierungsprozesse** miteinander zu verbinden.

Literatur zum Thema

- Brandenburg, M. (2006): **Family Literacy in Deutschland**. Die Alphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen und ihre Auswirkungen auf die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland. Hamburg
- Elfert, M./Rabkin, G. (Hrsg.) (2007): **Gemeinsam in der Sprache baden**. Family Literacy, Textband. Stuttgart
- Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2007): **Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?** Münster
- Kamper, G. (2005): **Analphabet/innen oder Illiterate**. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 626–636
- Knabe, F. (Hrsg.). (2007): **Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung**. Münster
- Lenhart, V./Maier, M. (2005): **Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern**. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 536–553
- Nuissl E. (1999): **Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung**. In: Franzmann, B. u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München
- OECD and Statistics Canada (1995): **Literacy, economy and society**. Results of the first International Adult Literacy Survey. Ontario/Paris
- Panagiotopoulou, A. (2001): **Analphabetismus in literalen Gesellschaften am Beispiel Deutschlands und Griechenlands**. Frankfurt a.M.
- Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hrsg.) (2008): **Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit**. Münster
- Schuppener, G. (2006): **Alphabetisierung Erwachsener**. In: Knapp, K. u.a. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Stuttgart, S. 26–35
- Street, B. (Hrsg.) (2005): **Literacies Across Educational Contexts**. Mediating Learning and Teaching. Philadelphia
- Tröster, M. (2005): **Kleine DIE-Länderberichte. Alphabetisierung/Grundbildung: Deutschland**. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf
- Tröster, M. (2005): **Neue Medien bewegen die Grundbildung**. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_01.pdf
- Wagner, D. u.a. (1999): **Literacy: An International Handbook**. Boulder (Colorado)

Im Gespräch mit Marijke Dashorst und Tapio Säävälä, Experten der EU-Kommission

ALPHABETISIERUNG UND GRUNDBILDUNG AUF DER EUROPÄISCHEN AGENDA

DIE: *Alphabetisierung und Grundbildung sind zu einem wichtigen Punkt auf der europäischen Agenda geworden. Warum?*

Dashorst: Der Anteil der 15-jährigen mit geringer Lesekompetenz ist in Europa von 21,3 Prozent im Jahr 2000 auf 24,1 Prozent in 2006 angestiegen. Nach wie vor gibt es in den EU-Staaten 80 Millionen Geringqualifizierte und sieben Millionen Schulabbrecher. Deshalb hat die EU verschiedene Aktionen aufgelegt bzw. plant aktuell weitere, um die Mitgliedstaaten zu unterstützen.

DIE: *Welchen Stellenwert haben Alphabetisierung und Grundbildung im Rahmen des EU-Aktionsplans für Erwachsenenbildung?*

Dashorst: Der Aktionsplan für Erwachsenenbildung konzentriert sich auf jene mit geringer Qualifikation und auf Erwachsene, die keine ausreichende Grundbildung erwerben konnten. Es gibt ein spezielles Verfahren im Aktionsplan, genannt »One-Step-Up-Approach«, das sich auf die Ermittlung bewährter Verfahren konzentriert; wie Menschen erreicht, geführt und motiviert werden, um zumindest als einen ersten Schritt Grundbildung zur Erreichung der Stufe 2 des Europäischen Qualifikationsrahmens zu erwerben.

»Wenigstens Stufe 2«

DIE: *Sind zu diesem Verfahren konkrete Aktivitäten geplant?*

Dashorst: Eine öffentliche Ausschrei-



Marijke Dashorst, policy officer für adult learning bei der Generaldirektion Bildung und Kultur der EU-Kommission, hatte bereits auf der Abschlusstagung des TRAIN-Projekts (Bericht auf Seite 18) Hoffnungen geweckt, dass sich die EU-Kommission mit Nachdruck dem Thema Alphabetisierung und Grundbildung widmen würde. Im Interview für die DIE Zeitschrift, bei dem sie durch **Tapio Säävälä**, coordinator policy für school education and key competences, unterstützt wird, präzisiert sie ihre Vorstellungen. Praktiker und Wissenschaftler sollten die Gelegenheit, dass das Thema seitens der EU derzeit hoch bewertet wird nutzen, um Projektförderungen zu beantragen. Das Interview führten Monika Tröster und Peter Brandt (DIE).

bung für eine Studie zum »One-Step-Up-Approach« wurde kürzlich von der Kommission auf den Weg gebracht. Ziel der Studie, die im Januar 2009 beginnen soll, ist es, effektive Systeme und Good-Practice-Beispiele für Dissemination und Implementierung zu ermitteln.

DIE: *Was genau macht »effektive Systeme« oder »Good Practice« aus?*

Dashorst: Erfolg stellt sich dann ein, wenn eine Kohärenz, eine Balance zwischen *policy making*, *governance* und *delivery* gegeben ist. Sind beim *policy making* alle relevanten Stakeholder berücksichtigt? Wie gut funktioniert die Steuerung (*governance*)? Wie ist die Effektivität der jeweiligen Programme

etc. einzustufen? Und *delivery*: Wird mit der richtigen Botschaft gearbeitet? Welche Tools bzw. Instrumente wurden genutzt, um Zugänge zu Bildungsangeboten zu schaffen? Welche Evaluationsverfahren werden eingesetzt?

DIE: *Im Rahmen der Aktivitäten sind doch auch regionale Treffen geplant.*

Dashorst: Im Januar 2008 fand in Irland ein Peer Learning Meeting zur Erwachsenenalphabetisierung und -grundbildung statt, an dem Abgeordnete aus Ministerien, Sozialpartner, und Nichtregierungsorganisationen aus 13 Nationen teilnahmen. Einge-laden hatte das Ministry for Education and Training.

DIE: *Mit welchem Ergebnis?*

Dashorst: Im Mittelpunkt stand die Frage der Teilnehmergewinnung: Welche Anspracheformen gibt es? Wie können Lernende motiviert werden? Darüber hinaus wurde diskutiert, welche neuen Lernformen außerhalb der traditionellen Bildungssysteme entwickelt werden können. Als Empfehlung wurde festgehalten, in den Mitgliedstaaten die Dringlichkeit der Problematik zu thematisieren und Lösungsstrategien zu entwickeln. Um den Bereich zu stärken, soll die Entwicklung von Implementationsstrategien intensiviert werden. Als zentrale Herausforderung wurde auch die Entwicklung von Standards und Berufsbildern benannt. Schließlich wurde noch die Notwendigkeit betont, die Netzwerkarbeit in Europa zu verstärken. Das Thema Alphabetisierung

und Grundbildung von Erwachsenen wird in weiteren regionalen Versammlungen 2009, die von der Kommission organisiert werden, behandelt.

DIE: Welche Bedeutung haben die Empfehlungen zu Schlüsselkompetenzen, die Europäisches Parlament und Rat der EU/Ministerrat gegeben haben?

Saavala: Die Empfehlung von Schlüsselkompetenzen definiert präzise die acht Kompetenzen, welche die Menschen zur persönlichen Entwicklung, sozialen Inklusion und zu aktiver Bürgerschaft und zur Beschäftigungsfähigkeit in einer Wissensgesellschaft benötigen. Grundqualifikationen sollten also als ein essentielles Element von Schlüsselkompetenzen angesehen werden, das für jeden Bürger unerlässlich ist und zur Entwicklung von allgemeineren Kompetenzen beiträgt, welche die Menschen ebenfalls benötigen.

DIE: Die verschiedenen Empfehlungen der EU sind sicher sehr sinnvoll und gut gemeint. Wie stellt die EU Kommission sicher, dass auch tatsächlich etwas umgesetzt wird?

Säävälä: Während die Verantwortung für Bildung und Ausbildung ausschließlich bei den Mitgliedsländern liegt, können wir ihre Reformen auf zweierlei Weise unterstützen: einmal mit dem Arbeitsprogramm »Allgemeine und berufliche Bildung 2010«, das Politikentwicklung zum Inhalt hat, und zweitens mit dem Programm »Lebenslanges Lernen«, das konkrete Wege zur Bildung und Ausbildung für eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit aufzeigt. Die politische Arbeit – damit meine ich gemeinsame Ziele, Vergleiche durch Indikatoren und Benchmarks, Austausch von Beispielen guter Praxis und bewährter Verfahren – all das wird von den Mitgliedsländern sehr geschätzt und hat eine Reihe von Politikempfehlungen und gemeinsamen Erfahrungen hervorgebracht, von denen die Länder lernen können. Das Programm »Lebenslanges Lernen« kann Praktiker zusammenbringen, um Sichtweisen und

bewährte Verfahren zum Vorteil aller Lerner/innen jeglichen Alters zu teilen. Die Europäischen Strukturfonds sind wichtig für die Unterstützung der weiteren Entwicklung der Reformen in Bildung und Ausbildung auf nationaler Ebene.

DIE: Zentral im Bereich der Förderung von Grundbildung ist es, die Unternehmen zu überzeugen, in gering qualifizierte Menschen zu investieren. Was ist hinsichtlich der Förderung der Grundbildung am Arbeitsplatz geplant?

Dashorst: Bisher wurde noch kein spezieller Plan entwickelt, jedoch sind die Sozialpartner bei der Umsetzung des Aktionsplans involviert und werden, basierend auf dem Bedarf des Arbeitsmarktes, dazu beitragen, den Erwerb der Grundqualifikationen zu unterstützen. Wenn nötig, könnte ein spezieller Plan entwickelt werden. *Workplace literacy* ist ein gutes Beispiel, wie Grundqualifikationen erworben werden.

»Wir alle müssen mehr daran arbeiten.«

DIE: Welche besonderen Herausforderungen bestehen aus Ihrer Sicht?

Säävälä: Wir alle müssen mehr daran arbeiten, um aufzuzeigen, wie wichtig Lernen für alle Bürger (einschließlich der Migranten) hinsichtlich des persönlichen Wohlergehens und der sozialen Inklusion ist. Eine breite Basis von Qualifikationen und Kompetenzen ist ebenfalls eine Notwendigkeit für Wettbewerbsfähigkeit und wirtschaftlicher Entwicklung einer jeden Gesellschaft. Um dies umzusetzen, bedarf es jedoch eines längerfristigen Engagements. Weiterhin ist es überaus wichtig, die erzielten Ergebnisse, die durch die Anwendung von Good Practice und bewährter Verfahren zustande gekommen sind, publik zu machen. Hier ist auch hervorzuheben, welchen Beitrag die Erwachsenenbildung geleistet hat. Dies wird dazu beitragen, einen tragfähigen Sektor der Erwachsenenbildung zu schaffen. In Kürze wird es eine Datenbank mit Good-Practice-Beispielen

aus dem Bereich Alphabetisierung/Grundbildung geben.

DIE: Eine der Aktionen ist die Verbesserung des EB-Sektors durch Monitoring, was bisher durch die Kommission erfolgte. Könnten Sie das Monitoring-System und seine Zielsetzung näher erläutern?

Dashorst: Die Teilnahme am lebenslangen Lernen ist, auf das Jahr gesehen, eine von fünf Benchmarks. Die Teilnahme sinkt derzeit leicht auf 9,7 Prozent und ist damit weit vom EU-Durchschnitt von 12,5 Prozent entfernt, der bis zum Jahr 2010 erreicht werden soll. In enger Zusammenarbeit mit den Arbeitsgruppen der Erwachsenenbildung versucht die Kommission, Kernindikatoren für eine bessere Beobachtung des Sektors zu ermitteln. Die ersten Ergebnisse werden bis 2009 erwartet. Um diesen Beobachtungsprozess zu unterstützen, ist ein Glossar von Schlüsseldefinitionen, die in dem Bereich benutzt werden, erstellt worden.

DIE: Welchen Beitrag könnten DIE und andere Nichtregierungsorganisationen leisten, um die Entwicklung zu unterstützen?

Dashorst: Es ist wesentlich, dass durch bestehende Kanäle, wie der European Association for the Education of Adults (EAEA), Praxis auf Politik trifft und Politik auf Praxis. Es ist außerordentlich wichtig, von den Programmen für lebenslanges Lernen, insbesondere Grundtvig, Gebrauch zu machen, um gute Projekte zu entwickeln und miteinander zu teilen. Konferenzen, wie die TRAIN-Konferenz zu organisieren und Repräsentanten aus der Politik und der Praxis über Ergebnisse und deren Ausarbeitung zu informieren. Das DIE könnte dazu beitragen, ein starkes Netz von Forschern auf europäischer und internationaler Ebene zu schaffen, um den Austausch in dem Feld zu strukturieren und die Qualität des Sektors Erwachsenenbildung zu stärken.

DIE: Danke Ihnen beiden für das Gespräch.

Organisation

Strukturwandel in der Weiterbildung bewältigen

Der Wandel der Weiterbildung geht nicht spurlos an den Einrichtungen vorbei. Für die einen werden sicher geglaubte Finanzmittel gestrichen und erfordern eine Neupositionierung am Markt. Andere fusionieren oder suchen ihr Heil in einer Rechtsformänderung oder der Übernahme neuer Rollen im Feld. Die Fallbeschreibungen zeigen exemplarisch, wie für typische Problemlagen Lösungen erarbeitet und erfolgreich in der Praxis realisiert wurden.

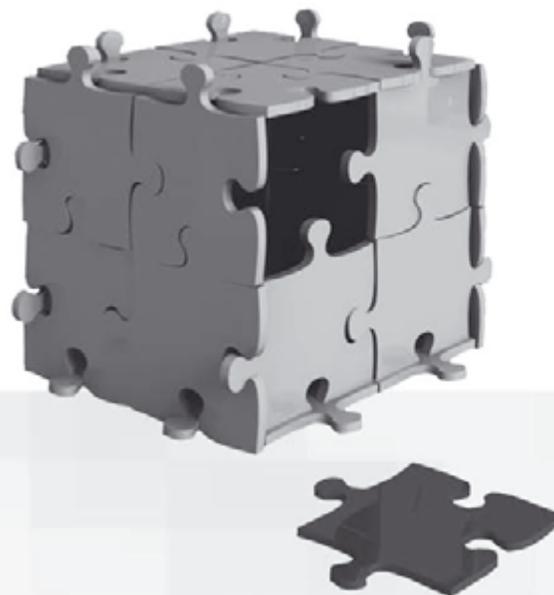


Felicitas von Küchler (Hg.)

Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen

Vier Fallbeschreibungen für den Wandel in der Weiterbildung
2007, 115 S., 17,90 € (D)/34,70 SFr
ISBN 978-3-7639-1945-1
Best.-Nr. 81/0099

www.wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Mehr als 25 Jahre Geschichte
der Alphabetisierung und Grundbildung

INTERNATIONALE IMPULSE

Joachim H. Knoll

Heimat der Probleme, der Norden die der Lösungen« (Schöfthaler 1992, S. 4).

Die internationalen Organisationen (UNESCO, OECD, EU) haben sich selbst überschätzt, indem sie meinten, dass

»Alarmismus angeheizt«

sich die »Eradication of Illiteracy« – so eine Parole in den 1970er Jahren – mit festen Zeitvorgaben verbinden ließe; als sich herausstellte, dass solche festen Daten nicht einzuhalten waren, wurden wiederholt Korrekturen am Zeitplan vorgenommen. Das hat den Alarmismus zusätzlich angeheizt und die tatsächlich erreichten Fortschritte minimalisiert.

Sehen wir zunächst auf einige Schätzungen über das Ausmaß des Analphabetismus. So teilte die UNESCO anlässlich des jährlich am 8. September stattfindenden Weltalphabetisierungstages 2006 mit (Pressemitteilung): »771 Millionen Erwachsene, ein Fünftel der erwachsenen Weltbevölkerung, können nicht lesen und schreiben. Zwei Drittel davon sind Frauen. 100 Millionen Kinder wachsen ohne Schulbildung auf. In der Weltdekade der Alphabetisierung (2003 bis 2012) wollen die Vereinten Nationen das internationale Entwicklungsziel »Bildung für alle« verwirklichen«. Maren Elfert, die im UNESCO-Institute for Lifelong Learning auch mit Fragen von Alphabetisierung und Grundbildung befasst ist, verbindet in einem Beitrag das Konzept der Wissensgesellschaft mit den Barrieren des Analphabetismus; sie teilt sodann die geringfügig abweichenden Daten mit und verbindet damit auch den Hinweis auf bislang erreichte Ergebnisse: »Weltweit gibt es immer noch circa 860 Millionen Menschen, die nicht schreiben und lesen können, 113 Millionen Kinder besuchen keine Schule«, aber auch: »Heute können 80 Prozent der Erwachsenen lesen und schreiben, 1970 63 Prozent« (Elfert 2005, S. 22). Die weltweite Datenerfassung und die Veränderungen in den

Die Alphabetisierungsdiskussion erfährt mit dem groß angelegten BMBF-Förderprogramm derzeit eine hohe Aufmerksamkeit, von der zu Recht Impulse erwartet werden können. In zahlreichen Institutionen konnte neues Personal projektbezogen und befristet eingestellt werden – Experten von morgen, noch nicht übermäßig erfahrungsgesättigt im Alphabetisierungsdiskurs. Umso wichtiger, dass da einer von draußen draufschaut, der die großen Zusammenhänge herstellen kann. Joachim Knoll hat für *DIE* die »Rückblicke« übernommen, die uns gerade beim Alpha-Thema Diskussionen, Konzepte und praktisches Handeln in internationaler Perspektive zeigen. Eine Spurensuche.

Es ist einigermaßen erstaunlich, dass gerade in unseren Tagen »Alphabetisierung und Grundbildung« zu vorrangigen Gesprächsinhalten bildungspolitischer Diskussionen avanciert sind, dass Partner in der Alphabetisierungsarbeit (z.B. der Deutsche Volkshochschul-Verband und der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung) jetzt die nötige Beachtung finden, dass finanzielle Mittel etwa in Höhe von 30 Millionen Euro durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Erschließung des Terrains zur Verfügung gestellt werden und dass Praxis und Wissenschaft zu einer Kooperation zusammenfinden, die vielleicht ohne die finanziellen Anreize nie zustande gekommen wäre.

Natürlich wäre es ungerecht gegenüber den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die schon seit geraumer Zeit, ohne flankierende staatliche Unterstützung, das »Geschäft« der Alphabetisierung wahrgenommen haben, wenn man die Geschichte der Alphabetisierung in Deutschland erst mit den jüngsten und auffälligen, vor allem flächendeckenden Initiativen beginnen ließe. In Wahrheit reicht, wie man mancher-

lei Selbstzuschreibungen entnehmen kann, das Bewusstsein für diesen Bereich der Erwachsenenbildungsarbeit zumindest 25 Jahre zurück (vgl. Genz 2004; Döbert 2004). Ginge man in der Spurensuche noch weiter zurück, so würde man im Jahr 1973 einen ersten, sensationell aufbereiteten Bericht in der Illustrierten Stern antreffen, in dem vermeldet wurde, dass trotz allgemeiner Schulpflicht und eines, wie man annehmen mochte, doch wohl vernünftig geordneten Schulwesens eine erhebliche Anzahl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (etwa fünf Prozent) in der zunehmend arbeitsteiliger werdenden Wirtschaft wegen ihrer Defizite in Lesen, Schreiben und Rechnen keine adäquate Verwendung finden konnten.

Kurzum, auch in Industrieländern war das Faktum eines nicht unerheblichen Prozentsatzes von Analphabeten, etwa vier bis sechs Prozent der autochthonen Bevölkerung, nicht mehr wegzudiskutieren. In den 1990er Jahren setzte sich demzufolge zunehmend die Einsicht durch, dass man sich von der »paternalistischen Vorstellung« verabschieden müsse, »der Süden sei die

einzelnen Mitgliedsländern können genauer in den jährlichen »UNESCO-Weltbildungsberichten« nachgelesen werden. Dort wird auch die skeptische Ansicht über die selbstgesteckten Ziele nicht ausgespart. Auf der Website zum Weltbildungsbericht heißt es: »Mindestens 72 Länder (von 127 Ländern mit verfügbaren Daten) werden es voraussichtlich nicht schaffen, ihre Analphabetenrate unter Erwachsenen bis 2015 zu halbieren« (www.unesco.de/efareport2008.html).

Hiesige Alphabetisierungsaktivitäten müssen sich zwei bildungspolitischen Programmen zuordnen und sich an deren Zielen messen lassen. Einmal an der United Nations Literacy Decade (UNLD, 2003 bis 2012) (vgl. UNESCO 2004) und sodann an der Lissabon-Strategie der Europäischen Union, die als eine von fünf Benchmarks nennt (<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1127>): »By 2010 the percentage of low achieving 15-year olds in reading literacy in the EU should decrease by at least 20% from 2000 levels«. In solchem Zusammenhang stehen dann auch die Befunde zur Situation in der Bundesrepublik zur Verbreitung des funktionalen Analphabetismus (vgl. das »Stichwort« in diesem Heft, S. 20f.).

Angesichts solcher Befunde und der Tatsache, dass neue Beitrittsländer der EU (z.B. Bulgarien und Rumänien mit einem signifikanten Roma-Anteil) eine ungewöhnlich hohe Analphabetenrate aufweisen, sind vor allem im europäischen Zusammenhang die besorgten Töne »aus Brüssel« nicht verwunderlich, die im EU-Observer am 11. Juli 2008 zu lesen waren (<http://euobserver.com/881/26474>): »Romania and Bulgaria lie at the bottom of the chart, with over 50 percent of 15-year olds in both countries performing poorly in reading and understanding a written text. The two countries are followed by Greece with 27.7 percent performing poorly, Italy (26.4%) and Spain (25.7%). At the top of the chart, in Finland (4.8%), Ireland (12.1%) and Estonia (13.6%) teenagers have the best reading ability in EU.«

Von da aus ist die Hoffnung verständlich, dass man in der Geschichte der Alphabetisierungsdiskussion – zumal der internationalen – Anregungen finden könnte, die auch im Heute noch tauglich sind. Dass das »internationale Argument in der Öffentlichkeit« eine hohe Beeinflussungs- und Überzeugungsfunktion besitzt, wissen wir nicht nur aus der Bildungspolitik.

Merkpunkte aus den Anfängen einer internationalen Diskussion

Sehen wir auf die vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ausgelobten Forschungsprojekte zur Alphabetisierung und Grundbildung, so begegnen uns Themen und Inhalte, die schon der Erwachsenenbildung im Rahmen internationaler Bildungsarbeit in den 1980er und 1990er Jahren geläufig waren. Es wäre gewiss interessant, der Frage nachzugehen, inwieweit sich heute die Zuständigkeit der Erwachsenenbildung für die Alphabetisierung durch internationale Anregungen vermehrt und intensiviert hat oder wie schon damals Praxis und Wissenschaft aufeinander bezogen waren, obwohl gewiss die Handlungsorientierung damals oft nach dem Prinzip »*trial and error*« verfuhr.

Hierfür stehen in meiner Erfahrung etwa die Alphabetisierungskampagnen, mit denen in Ghana schon am Beginn der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts von Kwasi Ampene, Lalage Bown, Roby Kidd, Paul Bertelson im Zusammenspiel der Universität von Legon (Accra) und der UNESCO, auch der im Entstehen begriffenen afrikanischen Erwachsenenbildungsvereinigungen ein nahezu flächendeckendes System von Alphabetisierung aufbauten, das freilich von nachfolgenden Irritationen über den »richtigen Weg« nicht verschont geblieben ist. Schon bei der Sprache, in der alphabetisiert werden sollte, tauchten solche Irritationen auf: in den *Regional Languages* (vormals *Tribal Languages*) oder in

den Sprachen der Kolonialmächte (vor allem Englisch und Französisch). Diese Sprachenproblematik hing nicht zum Geringsten mit der sozialen und kulturellen Identitätssuche im Prozess des nation-building zusammen; das muss aber hier unberücksichtigt bleiben. Unstrittig in allen internationalen Initiativen vor 2000 war bereits, dass Alphabetisierung, Grundbildung und Konzepte der Postalphabetisierung als Verbund gesehen werden sollten, wobei die Formel in der Umschrift der UNESCO lautete: »*Literacy, numeracy and social skills*«, und es ist ebenfalls unstrittig, dass dabei eine nahezu vollständige Identität von Erwachsenenbildung und Alphabetisierung hergestellt wurde.

»Umwege, die bereits gegangen waren«

Zu den in der Bildungspraxis in den 1980er und 1990er Jahren verhandelten Themen gehörten neben der Sprachenproblematik und dem Nord-Süd-Gefälle die Entwicklungshilfe als Bildungshilfe; weiterhin bereits die Methoden der Alphabetisierung (Morphem-Methode oder Morphem-Segmentierung und Kreativ-Synthetische Methode als einander nicht ausschließend), die Professionalisierung des Personals für die Alphabetisierung, die organisatorischen Formen (z.B. Klassen- oder Kursverband, privat unterstützte volunteer-Bewegung), *social skills* und *key qualifications* in unterschiedlichen politischen und ökonomischen Systemen, Materialien für die Alphabetisierung und vor allem für die Postalphabetisierung, Teilhabe der Lerner an der Programmentwicklung und Unterrichtsgestaltung, Alphabetisierung durch *distance learning* und schließlich auch die Berücksichtigung der regionalen Besonderheiten bei der Grundbildung. Das für die damalige Zeit maßgebliche und noch heute, nicht zuletzt wegen der aufgeführten Belege interessante »*Literacy: An International Hand-*

book« (Wagner u.a. 1999) ist leider in Deutschland zu wenig berücksichtigt worden, so dass zum Teil Umwege eingeschlagen wurden, von denen man nicht ahnte, dass sie bereits begangen waren. Es ließen sich aus der Zeit noch weitere Publikationen erwähnen, die das Tableau von Alphabetisierung in Maßnahmen, Institutionen und Methoden beschreiben und die auch versuchen, im internationalen Gespräch die Option dafür freizuhalten, in welchem Ausmaß und mit welchen Strategien die Alphabetisierung in Industrieländern zum Gegenstand der Erwachsenenbildung avancieren sollte. Nebenbei: Wir haben frühzeitig die Sensibilität der EG/EU für das Thema registriert (z.B. in Beiträgen im Internationalen Jahrbuch der Erwachsenenbildung 19/20).

Beitrag der UNESCO

Zu den Beiträgen von UNESCO und OECD können im Rahmen dieser Darstellung nur punktuelle Auffälligkeiten und einige internationale Leitlinien aufgezeigt werden (ausführlicher in Knoll 1996; Schemmann 2007).

Fraglos versieht die UNESCO in Bezug auf Alphabetisierung und Grundbildung in internationaler Perspektive eine gewisse Leitbildfunktion, und zwar sowohl hinsichtlich frühzeitiger Konzeptionen wie auch bei der Erprobung von Methoden in handlungsorientierter Absicht.

Die Konzeption von »Education for All« (EFA) hat sich sehr rasch über eine reine UNESCO-Angelegenheit hinaus zu einer Massenbewegung entwickelt. Irmela Neu-Altenheimer, damals bei der Deutschen UNESCO-Kommission tätig, hat aus einer intimen Innenansicht gerade auf diesen Verbundcharakter der UNESCO-Strategie für Grundbildung hingewiesen: »Entscheidend für die Ausarbeitung und Durchsetzung dieses neuen Verständnisses war die Weltkonferenz ›Grundbildung für alle‹ im März 1990 in Jomtien, die von den vier

wichtigsten zuständigen Institutionen im System der Vereinten Nationen, dem Kinderhilfswerk (UNICEF), der UNESCO, dem UN-Entwicklungsprogramm (UNDP) und der Weltbank ins Leben gerufen wurde ... Die über 1500 Delegierten aus fast 160 Ländern verabschiedeten zwei Dokumente: Die ›Weltdeklaration Bildung für alle‹ und den ›Aktionsrahmen zur Befriedung der grundlegenden Lernbedürfnisse‹ (Neu-Altenheimer 1992, S. 15).

Ein weiterer Meilenstein in der Entwicklung war die Mid-Decade-Conference 1996 in Amman, die schon erkennbare Fortschritte in der Flexibilisierung weitgehend rigider und präskriptiver Schulsysteme in zahlreichen Ländern und die verstärkte Teilhabe der Lernenden an der Entwicklung von Grundbildungsprogrammen verzeichnen konnte. Auch das Bewusstsein für ein größeres finanzielles Engagement bei den Bildungsinvestitionen war gewachsen.

Schließlich mündet diese Bewegung der »Bildung für alle« in das World Education Forum von Dakar im Jahr 2000 ein, das im »Dakar Framework for Action« »commits governments to achieving quality basic education for all by 2015, with particular emphasis on girls' schooling and a pledge from donor countries and institutions that no country seriously committed to basic education will be thwarted in the achievement of this goal by lack of resources« (www.un-documents.net/dakafa/htm).

Später, im Weltbildungsbericht 2008, wird dann anhand der sechs Ziele von Dakar die Frage gestellt: »Was haben wir erreicht?« und dabei Bilanz gezogen über frühkindliche Förderung, universelle Grundschulbildung, Lernchancen für Jugendliche und Erwachsene, Alphabetisierung von Erwachsenen, Chancengleichheit und Bildungsqualität. An einem Beispiel wird der Erfolg konzertierter Aktionen aufgewiesen: »Die großen Fortschritte bei der Einschulungsrate und beim Geschlechterverhältnis in der Grundschule in Äthio-

pien, Burkina Faso, Indien, Mosambik, Tansania, Jemen und Sambia zeigen, wie viel erreicht werden kann, wenn gute nationale Bildungspolitik, höhere Bildungsausgaben und internationale Hilfe kombiniert werden« (www.unesco.de/efareport2008.html).

Auf ein Doppeltes ist in diesem Zusammenhang auch für unsere Situation hinzuweisen: Erfolge in der Alphabetisierung und in der Postalphabetisierung hängen nicht zuletzt auch von den äußeren Rahmenbedingungen ab, einmal von der Selbstinpflichtnahme der nationalen Bildungspolitik und sodann von der damit verbundenen Finanzierung, die nicht dem Belieben überlassen bleiben darf. Und schließlich gilt auch, dass durch die Veranstaltung von Alphabetisierungsjahren (1990), -dekaden (2003 bis 2012), und -tagen (8. September) die Irritation über die bisherigen Versäumnisse und falschen Prognosen wach gehalten wird. Hierher gehören auch die von den UNESCO-Weltkonferenzen der Erwachsenenbildung ausgegebenen Deklarationen und Agenden, in denen die Programmatik der Alphabetisierung besonders herausgestellt wird. Und da es sich bei den Weltkonferenzen um Regierungskonferenzen der Mitgliedsländer handelt, kommt diesen Verpflichtungen ein gewisser Grad an Verbindlichkeit zu. Einen besonderen Stellenwert haben die »Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter« (CONFINTEA V) und die »Agenda für die Zukunft«, weil sie in ihrer stringenten Systematik auf die Erwachsenenbildung weit über den unmittelbaren Anlass hinaus einwirken und auch andere internationale und vor allem nationale NGOs zum Handeln animieren.

Freilich sollte bei diesen Hinweise auch nicht übersehen werden, dass sich die UNESCO, etwa durch das in Hamburg ansässige Institut für lebenslanges Lernen (UIL, früher »UNESCO-Institut für Pädagogik«), nicht allein auf Konzepte und den Wissenstransfer beschränkt, sondern auch in Seminaren für das Per-

sonal in und für Entwicklungsländer eine bedeutende Funktion im Blick auf die Praxis der Alphabetisierung versieht.

Beitrag der OECD

Demgegenüber hat die OECD die ursprüngliche Definition der UNESCO von Analphabeten, zumal von funktionalen Analphabeten, von Sekundäranalphabetismus und von Inhalten der Grundbildung geschärft und dadurch auch die Möglichkeiten verbessert, das Ausmaß des Analphabetismus weltweit zu erkennen und die Verbindung von Bildungssystem, ökonomischer Verfassung und Alphabetisierung im Blick zu halten. Aus diesen Aktivitäten, zum Teil auch in Verbindung mit Statistics Canada, ist eine Reihe von Studien hervorgegangen, die noch heute durch die Qualität der Daten und die definitorische Präzision beeindruckend. Hierher gehört vor allem der »International Adult Literacy Survey« (IALS) 1994/96/98. Stärker auf Grundbildung (Lifeskills) fokussiert sich dann das Schrifttum seit 2003 (vgl. z.B. OECD/Statistics Canada 1995; 2005). Die OECD hat auch die »Five levels of literacy« entwickelt, die nachgerade zum klassischen Repertoire heutiger Alphabetisierungsforschung gehören. Deshalb, und weil damit auch der Begriff funktionaler Analphabetismus geläufig wurde, lassen wir hier die allgemeine Kennzeichnung im Sprach-

gebrauch der OECD folgen, obwohl eigentlich erst durch die zahlreichen Beispiele von Untersuchungsmaterialien diese Ebenen in ihrer internationalen Verbindlichkeit ansichtig würden (s. Kasten).

Wollten wir noch auf Diskussionen in der EG/EU eingehen, so würden wir unsere Absicht einer historischen Sensibilisierung überschreiten. Die entsprechenden Dokumente und Memoranden brauchen nicht aus der Historie entbunden zu werden, sie sind gegenwärtig und manifestieren sich aktuell als wiederkehrender Gesprächsgegenstand auch im Alphabetisierungsdiskurs.

Rolle der NGOs

Alphabetisierung und Grundbildung sind bislang nicht nur im Aufgabenspektrum internationaler Organisationen verankert worden, sondern haben vor allem in nationalen NGOs, in der Bundesrepublik etwa in den Volkshochschulen und ihren verbandlichen Strukturen, ihren unverwechselbaren Ort gefunden. Das ist freilich zunächst noch kaum mit einem öffentlichen Zuspruch versehen worden, vor allem, weil das Problem eines autochthonen Analphabetismus gering geredet oder beschwiegen wurde und weil jede öffentliche Diskussion darüber sofort dem Stigmatisierungsvorwurf der Betroffenen selbst ausgesetzt war.

Es hat einige Zeit gedauert, bis sich hier eine eher nüchterne und einvernehmliche Akzeptanz der Realität durchgesetzt hat. Trotzdem ist diese Zeit tastender Vorbereitung für Alphabetisierungsmaßnahmen größeren Stils auch dazu genutzt worden, um neue Methoden – bis hin zum Einsatz neuer Unterrichtstechnologien – und die Einstiegsmöglichkeiten Bildungsbenachteiligter in Berufswelt und Bildungssystem zu erproben und sich solchermaßen auf eine flächendeckende Arbeit vorzubereiten. Aus der Wahrnehmung internationaler Alphabetisierungsbemühungen, die sich freilich, so schien es von außen, vorrangig auf die Bildungshilfe in und für Entwicklungsländer bezog, wurde zunächst kaum Nutzen gezogen. Die internationale Diskussion blieb für lange Zeit nachgeordnet.

Hier muss indes ausdrücklich das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes (»dvv international«, früher: IIZ) ausgenommen werden, das selbst an der Alphabetisierung und Grundbildung in Entwicklungsländern mitgewirkt und auch die internationale Diskussion ständig und initiativ begleitet hat. Bis auf den heutigen Tag arbeitet diese Einrichtung als »Partner auf gleicher Augenhöhe« mit den Angeboten anderer NGOs und internationaler Organisationen auf diesem Terrain zusammen. Dafür stehen nicht zuletzt die Publikationen des Instituts.

Inzwischen hat sich das Verhältnis der NGOs und der deutschen Bildungspolitik, hier insonderheit des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und des Ministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, gewandelt. Die bisherige Arbeit der NGOs wird respektiert und für künftige Projekte nutzbar gemacht. Im Förder-schwerpunkt »alphabund« sind die Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Verbund mit universitären Partnern ebenso präsent wie im »Bündnis für Alphabetisierung in Deutschland«, das auf der Zusammenarbeit von BMBF,

Die »Five levels of literacy« (OECD)

Level 1 indicates persons with very poor skills, where the individual may, for example, be unable to determine the correct amount of medicine to give a child from information printed on the package.

Level 2 respondents can deal only with material that is simple, clearly laid out, and in which the tasks involved are not too complex. ...

Level 3 is considered a suitable minimum for coping with the demands of everyday life and work in a complex, advanced society. It denotes roughly the skill level required for successful secondary school completion and college entry. Like higher levels, it requires the ability to integrate several sources of information and solve more complex problems.

Levels 4 and 5 describe respondents who demonstrate command of higher-order information processing skills. Aus:



Bundesverband Alphabetisierung, DIE, DUK, DVV, Ernst-Klett-Sprachen GmbH, GEW, Stiftung Lesen und UIL beruht. In diesem »Bündnis« sollte vielleicht die Vertretung der Wirtschaft noch verstärkt werden.

Auch wenn in diesem Beitrag der Blick in die Geschichte der Alphabetisierungsarbeit vor allem von internationalen Perspektiven geprägt ist, so soll es doch nie darum gehen, Beispiele, Vorbilder und Modelle 1:1 zu übernehmen. Die vormalige Übernahmeideologie der Auslandspädagogik ist endgültig passé. Es gilt vielmehr, sich für Anregungen wach zu halten, um damit auch die historischen Vorgaben und internationalen Optionen zu bedenken, die »Einheit in Vielfalt« zu realisieren und der prinzipiellen Harmonisierung zu widerstehen. Das Rad theoretisch gemeinter Grundlegungen muss – zu Lasten von bildungspraktischem Handeln – nicht ständig neu erfunden werden. Vieles ist längst bekannt und international unstrittig.

Und doch gilt auch: Alphabetisierungsmaßnahmen und Vorgehensweisen werden hierzulande gewiss anders aussehen müssen als in anderen Ländern und Regionen, die Einhaltung und Entfaltung von regionalen Besonderheiten etwa bei der Grundbildung geschieht nicht aus nationaler Eitelkeit, sondern aus den Erfordernissen, den Ansprüchen und Bedingungen hiesiger Arbeits- und Berufswelt (Stichworte: Efficiency and Employability, vgl. Sommer 2008). Die derzeitigen Aktivitäten können zudem die Chance eröffnen, dass deutsche Bildungspolitik im Verein mit den NGOs ihre Kampagnenfähigkeit gemeinsam entwickelt und dass statt der traditionell asymmetrischen Interdependenz von Geld und Expertenwissen das Prinzip einer kooperativen Weiterbildungspolitik zunehmend begründet und entfaltet wird.

Literatur

Döbert, M. (2004): 25 Jahre Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland – Rückblick und Standortbestimmung. Genz, J. (Hrsg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart (Bundesverband Alphabetisierung), S. 25–34

Elfert, M. (2005): Wissensgesellschaft mit Hindernissen. Analphabetismus und Alphabetisierung in Europa. In: Streit-Kultur, H. 1, S. 22–26

Genz, J. (Hrsg.) (2004): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart (Bundesverband Alphabetisierung)

Knoll, J.H. (1996): Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Darmstadt

Neu-Altenheimer, I. (1992): Der Beitrag der Unesco zur Grundbildung. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 19/20, S. 11–27

OECD/Statistics Canada (1995): Literacy, economy and society: Results of the first International Adult Literacy Survey. Ontario/Paris

OECD/Statistics Canada (2005): Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Lifeskills Survey. Ontario/Paris

Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Bielefeld

Schöfthaler, T. (1992): Das Internationale Alphabetisierungsjahr 1990. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 19/20, S. 4

Sommer, M. (2008): The European Qualification Framework: Skills for Europe. In: Info-Letter, Information on Adult Education in Europe, No. 4, S. 2 (www.infonet-ae.net/infoletter4-08.pdf)

UNESCO (Hrsg.) (2004): The United Nations Literacy Decade (2003–2012, UNLD). The Literacy Decade: Getting started 2003–2004. Paris

Unesco aktuell (2006): Pressemitteilung der Deutschen Unesco-Kommission, Bonn, 5. September 2006

UNESCO-Weltbildungsbericht (2008), Kurzfassung DUK. Bonn

Wagner, D. u.a. (1999): Literacy: An International Handbook. Boulder (Colorado)

Abstract

In einem Rückblick wird die Geschichte der Alphabetisierungsdiskussion als eine in den 1970er Jahren beginnende, stark durch internationale Organisationen geprägte Debatte nachgezeichnet. Dabei wird die Dringlichkeit des Themas zunächst anhand internationaler Zahlen zur Verbreitung von Analphabetismus aufgezeigt. Der Autor sieht heutige Fragen und Themen bereits in den 1980er und 1990er Jahren vorgezeichnet und weist im Blick auf den aktuellen Förderschwerpunkt des Bundes darauf hin, dass das Rad nicht ständig neu erfunden werden müsse. Eine besondere Aufmerksamkeit erfahren in der Analyse die UNESCO, die OECD und nationale NGOs.



Dr. Dr. h.c. Joachim H. Knoll ist em. Professor für Pädagogik (Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung) der Ruhr-Universität Bochum und Ehrenmitglied der Deutschen UNESCO-Kommission.

Kontakt: Joko.Knoll@t-online.de

Ein ethnographischer Ansatz für die Grundbildungspraxis

LITERALITÄT ALS SOZIALE PRAXIS IM STADTTEIL

Andrea Linde / Britta Stübe

»Literalität als soziale Praxis – ein Stadtteil unter der Lupe. Erhebung zu soziokulturellen und subjektiven Sichtweisen auf Literalität« lautet der Titel eines Hamburger Forschungsvorhabens¹, dessen Ansatz der vorliegende Beitrag vorstellt. Ausgehend von der Relevanz des Lebensweltbezugs für gelingendes Lernen wird im Rahmen einer ethnographischen Studie in einem repräsentativen Stadtteil erforscht, welche Bedeutung Literalität als soziale Praxis hat, das heißt, wie und wofür Lesen und Schreiben genutzt werden. Die Autorinnen versprechen sich von dem Ansatz einen Abschied von der Defizitorientierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit, der in der Praxis oft schon erfolgt ist, aber von der Theorie bisher nicht hinreichend mitvollzogen wurde.

Die sichere Beherrschung von Schriftsprache wird in unserer Gesellschaft als selbstverständlich gegeben vorausgesetzt. Umso irritierender ist das erstmalige Wahrnehmen des Phänomens »funktionaler Analphabetismus« bei Teilnehmer/innen an Rechtschreibkursen der Volkshochschulen oder in Bildungsmaßnahmen in Strafanstalten Ende der 1970er Jahre. Der Begriff steht für eine Mängelbestimmung; allzu leicht werden Menschen mit Schriftsprachproblemen damit stigmatisiert, auf ihr Defizit reduziert bei gleichzeitiger Nichtbeachtung individuell vorhandener Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten (vgl. Linde 2004, S. 27).

Die Diskussion um geeignete Begriffe kennzeichnet den Arbeitsbereich seit Anbeginn. In internationalen Debatten, insbesondere im Kontext der UNESCO, geht der Trend seit den 1980er Jahren dahin, die Perspektive des Defizitansatzes zu verlassen. Allerdings wird bisher in der deutschen Diskussion vehement daran festgehalten, da dem Begriff eine gewisse Kraft unterstellt wird, um politische Handlungsnotwendigkeit zu erwirken.

Während in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen weiterhin mit dem negativ besetzten Begriff gearbeitet wird, setzt die Praxis andere Zeichen: Für die Zielgruppe werden Kurse im Rahmen von Programmen zur Basis- oder Grundbildung z.B. unter dem Titel »Lesen und Schreiben von Anfang an« angeboten. Die Begriffe »funktionaler Analphabet« oder »Alphabetisierungskurs« würden die Betroffenen abschrecken. Wir haben es hier also mit einer Kluft zu tun, die sich zwischen der abstrakten Auseinandersetzung mit dem Phänomen und der konkreten Bildungspraxis aufspannt.

Neue Wege gehen: Literalität als soziale Praxis

In der Studie geht es nicht darum, funktionalen Analphabetismus und Analphabeten als Träger dieses Phänomens zu untersuchen, sondern darum, durch Beobachtung und Befragung das Auftreten von Schriftsprache im öffentlichen Raum zu erschließen. In einem für die Untersuchung geeigneten Stadt-

teil Hamburgs (Altona) werden unter anderem im Rahmen eines explorativen Ansatzes Spontaninterviews mit Passanten durchgeführt. Wir gehen dabei so vor, dass wir situationsabhängig einen Frageimpuls geben, der darauf abzielt, spontan Aussagen zu Bedeutung und Anwendungsfeldern von Lesen und Schreiben im Leben der Befragten zu erheben. Wir wollen herausfinden, welche Bedeutungen Literalität als soziale Praxis im konkreten Kontext des Stadtteils hat. So ließ sich auf einem von uns besuchten Stadtteilkulturfest eine enorme Bandbreite der Nutzung von Schriftsprache ablesen, von der Selbstdarstellung rockender Kinder bis hin zu literarischen Spaziergängen.

Wesentlich ist uns die Wertschätzung und Kenntnisnahme individueller Literalitätspraxen und der damit verknüpften Interessen, Ziele und Bedürfnisse. Mit dieser Herangehensweise gehen wir über den Defizitansatz hinaus und literalen Praxen von Menschen in einem bestimmten soziokulturellen Kontext nach, u.a. auch Menschen mit Schriftsprachproblemen. Wir definieren nicht per se Defizite, sondern mögliche Themen und Anlässe für derzeitige und zukünftige Teilnehmende von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen.

Ausgehend von der These, dass jede Wirklichkeit sprachlich vermittelt ist, verstehen wir auch unsere Forschung als kommunikative Aktivität: »Der Mensch ist deshalb ein soziales Wesen, das in einer symbolischen Umgebung lebt und auf der Ebene von Sinn und Bedeutung handelt. Sprache ist für ihn das wichtigste Symbolsystem. Forschung muss als kommunikative Aktivität verstanden werden, weil die Menschen nur selbst darüber Auskunft geben können, welchen Sinn ihr Handeln hat« (Krotz 2005, S. 76). In dieser Herangehensweise liegt nicht zuletzt auch die Idee eines an Partizipation und Dialog orientierten Vorgehens. Forschungsmethodisch orientieren wir uns an der von David Barton und Mary Hamilton in den 1990er Jahren in

Lancaster/England durchgeführten ethnographischen Studie »Local Literacies. Reading and writing in one Community« (Barton/Hamilton 2000). Die Autoren legen mit ihrer Studie eine detaillierte, spezifische Beschreibung literaler Praxen zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort vor und tragen somit zur Klärung des theoretischen Verständnisses von Literalität bei. Barton/Hamilton ist es wichtig, den Gegenstandsbereich aus einer alternativen Perspektive zu betrachten und somit den aktuellen bildungspolitischen Diskurs zu bereichern. Dabei steht die Rolle von Literalität als Ressource für die Lebensqualität in der Gemeinde im Vordergrund. Mit dem Begriff Literalitäts-Praxen wird es möglich, die Verbindung zwischen den Aktivitäten des Lesens und Schreibens und den sozialen Strukturen, durch die diese gerahmt sind und diese wiederum mitgestalten, zu erfassen (vgl. Linde 2008; Barton/Hamilton 2000, S. 6).

In der internationalen Literacy-Forschung wird seit den 1980er Jahren ausgehend von den New Literacy Studies (NLS) eine neue Forschungsrichtung favorisiert, die sich interdisziplinär mit dem Verständnis von Literalität auseinandersetzt. Forscher/innen verschiedener Disziplinen (Erziehungswissenschaftler, Psychologen, Kulturwissenschaftler etc.) hinterfragen die Sicht auf Literalität als singuläre Tätigkeit, die man benötigt, um in der modernen Gesellschaft zu funktionieren; es wird vielmehr von verschiedenen Literalitäten ausgegangen, wobei Literalität als soziale Praxis definiert wird. Unsere Studie ist in diesem international ausgerichteten Theorie-Praxis-Gefüge verortet. Hinsichtlich des Verständnisses von Literalität als soziale Praxis beziehen wir uns insbesondere auf Brian Street als einen der Hauptvertreter dieser Richtung. Street hat gleichsam auf den metaphorischen Gebrauch

des Begriffs Literacy hingewiesen – so wie es derzeit häufig geschieht, wenn Literacy herausgelöst aus dem Kontext von Lesen und Schreiben auf andere Bereiche übertragen wird, wie beispielsweise Political Literacy, wonach ein politischer Analphabet jemand ist, der nichts von Politik versteht. Street sieht darin die Gefahr, dass mit der Übernahme dieser Metapher die Dichotomie



Aushang in Altona

literat/illiterat reproduziert wird (vgl. Linde 2008; Street 1992, S. 51f.). Das Konzept »Literalität als soziale Praxis« ist am ehesten in der modellhaften Betrachtung von Literalität als Kulturtechnik (autonomous model) und Literalität als soziale Praxis (ideological model) zu verstehen. Brian Street (1993, S. 4ff.) arbeitet in dieser Gegenüberstellung heraus, dass Literalität mehr ist als eine Kulturtechnik und immer als eine im sozialen Kontext verortete Praxis stattfindet. Er benutzt den Begriff Ideologie dabei als Platzhalter für die Spannung zwischen Autorität und Macht einerseits und Widerstand und Kreativität andererseits. Dabei verweist er z.B. auf die Macht der Label

und Begriffe (vgl. Street 1993, S. 8), gerade Letzteres ein Thema, das die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit seit ihren Anfängen beschäftigt. Literalität wird stets zu einem bestimmten Zweck genutzt, und es gibt immer eine soziale Dimension darin. Aus diesem Zusammenhang gilt für uns folgende Aussage: Um zu verstehen, was Literalität ist, müssen wir herausfinden, wie Menschen von Literalität Gebrauch machen und welche Bedeutung dies für sie hat.

Zur Datenerhebung setzen wir folgende Instrumentarien ein:

- Beobachtung und Erfassung von Schrift im öffentlichen Raum, dokumentiert durch Fotografien;
- Spontaninterviews an öffentlichen Plätzen, insbesondere auf der Einkaufsstraße, dokumentiert durch Tonaufnahmen;
- umfangreiche Interviews zu »Literalitäts-Leben«, dokumentiert durch Tonaufnahmen;
- Informations-/Multiplikatorengespräche in geeigneten Einrichtungen vor Ort (soziokulturelle Einrichtungen, Bürgerinitiativen, Bürgerhilfen, Stadtteilpolizei, Bezirksamt);
- Interviews mit Teilnehmenden und Kursleiter/innen aus einem VHS-Alphabetisierungskurs vor Ort.

Als ausgewählte Schlaglichter auf das Potenzial des Ansatzes können die Abbildungen verstanden werden, ebenso Interview-Aussagen wie:

»Ich könnte mir ein Leben ohne Fernseher vorstellen – aber nicht ohne Lesen!«

In diesem Zitat bringt eine spontan von uns befragte Passantin zum Ausdruck, wie wichtig ihr das Lesen ist. Sie führt im weiteren Verlauf des Interviews aus, dass Gefühle in Texten besonders deutlich gemacht werden können. Hier wird beispielhaft eine von vielen individuell bedeutsamen Literalitätspraxen benannt. Ein weiterer Interviewpartner mit Migrationshintergrund weist auf die Bedeutung von Schriftsprache für die Ausbildung der Phantasie hin. Er

bedauert, dass in der heutigen Zeit in vielen Haushalten Fernseher, Computer und andere Medien gegenüber dem Buch dominieren:

»Meiner Meinung nach, diejenigen die lesen Bücher, haben ganz ganz andere Phantasie [...]. Und wie lese ich, dazu muss ich mein Gehirn einschalten und die Bilder selber malen.«

Unser Forschungsvorhaben trifft auf Interesse und Bereitschaft zur Mitwir-

weisen durchaus auf die individuelle Anwendung dieses Mediums als eine Kommunikationsform unter Nutzung des öffentlichen Raumes hin, wie z.B. die Abbildung rechts unten illustriert.

Wenn David Barton (1994) von einer Pluralität von Literalität ausgeht und somit die Vorstellung von einer allgemeinen Literalität ablehnt, heißt dies in der Konsequenz, dass literat zu sein bedeutet, verschiedene soziale Praxen sicher beherrschen zu können. Für die Bildungspraxis folgt daraus, dass es bei dem Vermitteln von Schriftsprache nicht nur um einzelne Fertigkeiten gehen kann, die dem Lesen und Schreiben zugrunde liegen, sondern um das Einüben der sozialen Praxen, die den verschiedenen Kontexten entsprechen, innerhalb derer sich die

inhalte werden möglichst nah an den Lebensalltag und die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen angelehnt. Vorstellbar wäre die Berücksichtigung der Heterogenität der Zielgruppe von Anfang an, beginnend mit einem Eingangsberatungsgespräch. Dabei könnten sowohl der Lernstand als auch Lernziele und Bedürfnisse festgestellt werden, woraufhin gemeinsam mit dem Lernenden ein individueller Lernplan erarbeitet wird. In regelmäßigen Zeitabständen sollten Evaluationsgespräche geführt werden, um Veränderungen (»distance travelled«) festzustellen und das weitere Vorgehen zu besprechen. Ausgehend von individuellen Lernplänen kann die didaktisch-methodische Umsetzung im Kurs unter dem Dach eines Rahmencurriculums erfolgen, das die vier Lebensbereiche Privatsphäre, Familie, Community und Arbeitswelt umfasst. Für diese Herangehensweise haben sich die Kollegen in Schottland entschieden; dort wurde sowohl auf bildungspraktischer wie auf bildungspolitischer Ebene die Idee von Literalität als sozialer Praxis konsequent umgesetzt (vgl. Scottish Executive 2005).

Vielleicht ist eine Annäherung in kleinen Schritten denkbar. Einen beispielhaften Weg sind Kollegen des Instituts ISOP



Rock'n Roll Kids auf der Altonale 2008

kung sowohl bei den Einrichtungen als auch bei den Bürger/inne/n vor Ort. Während wir ein sehr hohes Aufkommen von Schrift im öffentlichen Raum feststellen, fällt dies den Befragten kaum auf bzw. wird nicht wahrgenommen. Diesem Befund, dass das Auftreten von Schriftsprache von den Anwohnern in der Regel nicht bewusst wahrgenommen wird, wollen wir nachgehen. Möglicherweise liegt darin ein Hinweis darauf, dass Schriftsprache als solche nicht thematisiert wird, d.h. eine bewusste Auseinandersetzung und reflexive Inanspruchnahme wenig stattfindet, sondern der Gebrauch von Schrift eher selbstverständlich und quasi »automatisiert« abläuft. Abgesehen von Werbebotschaften, Plakaten und Schriftzügen auf Schaufenstern finden wir sehr viele Graffiti vor. Diese

Lernenden bewegen (vgl. Linde 2008; Barton 1994).

Die Praxis ist schneller als die Theorie: Literalität als soziale Praxis

Hauptziel unserer Studie ist es, einen Beitrag zur Schaffung einer theoretischen Grundlage für die Gestaltung von am Lebenskontext ausgerichteten Grundbildungsangeboten zu leisten, die sich an den Lernenden als Akteure in verschiedenen Lebensbereichen (Gesellschaft, Familie, Kultur, Beruf etc.) und mit individuell unterschiedlichen Lernbedürfnissen orientieren. In der Alphabetisierungs-/Grundbildungspraxis wird die Teilnehmerorientierung sehr ernst genommen, und die Kurs-



Alle Fotos: HSU

Schrift im öffentlichen Raum

(= »innovative Sozialprojekte«) in Graz gegangen. Sie haben durch den Einbezug von Fokusgruppen, zusammengesetzt aus Vertretern verschiedener Berufsgruppen und Entscheidungsträ-

ger, im Ergebnis »Thesen einer nicht diskriminierenden Kommunikation« aufgestellt (vgl. Berndt 2006). Unter Hinweis auf die Unabgeschlossenheit von Bildung einschließlich der Basisbildung wird auf die notwendige Sensibilisierung im Umgang mit dem Thema Basisbildung eingegangen: »Normalisierung und Enttabuisierung des Themas sind wesentliche Voraussetzungen für eine unaufgeregte, die Zielgruppe nicht abschreckende Kommunikation« (Berndt 2006, S. 2). Dieser Ansatz zielt auf den kommunikativen Aspekt ab, insbesondere in Bezug auf Öffentlichkeitsarbeit.

Das im vorliegenden Beitrag vorgestellte Forschungsvorhaben will sich dem Gegenstand auch konzeptionell in einer alternativen Perspektive nähern, indem es nicht defizitorientiert vorgeht, sondern individuell bedeutsame Anwendungsfelder von Schriftsprache erforscht.

Anmerkung

- 1 Unser Forschungsvorhaben ist an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg an der Professur für Erwachsenenbildung bei Prof. Dr. Christine Zeuner angesiedelt. Es handelt sich hierbei um ein Teilprojekt des vom BMBF geförderten Projektverbundes »Wissenschaftliche Voraussetzungen für die Institutionalisierung und Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland«; Projektpartner sind der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (BVAG), die Universität Potsdam, der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das den Verbund koordiniert.

Literatur

Barton, D. (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Cambridge

Barton, D./Hamilton, M. (2000): *Local Literacies. Reading and writing in one community*. London/New York

Berndt, A. (2006): *Thesen einer nicht diskriminierenden Kommunikation*. Graz

Krotz, F. (2005): *Neue Theorien entwickeln*. Köln

Linde, A. (2004): Sind Sie funktional alphabetisiert? Auf der Suche nach geeigneten Begriffen und Konzepten. In: *Alfa-Forum* H. 54–55, S. 27–29

Linde, A. (2008): *Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter*. Münster (im Druck)

Scottish Executive (2005): *An Adult Literacy and Numeracy Curriculum Framework for Scotland*, o.O.

Street, B. (1992): *Sociocultural Dimensions of Literacy: Literacy in an international context*. In: *Unesco Institut of Education: The Future of Literacy and the Literacy of the Future. Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries*. Hamburg, S. 41–53

Street, B. (1993): *Introduction: The New Literacy Studies*. In: *ders. (Hrsg.): Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, S. 1–21

Abstract

Die theoretische Diskussion zur Alphabetisierungsarbeit ist im deutschsprachigen Raum weit mehr von einer Defizitorientierung geprägt als die angelsächsische Debatte. Mit dem vorliegenden Beitrag wird dieses Theoriedefizit verkleinert, in dem der ethnographische Forschungsansatz von Barton/Hamilton zu Local Literacies für eine Erhebung empirischer Literatitätspraxen rezipiert wird. Das vorgestellte Projekt untersucht anhand eines Hamburger Stadtteils, wie und wofür Lesen und Schreiben genutzt werden. Neben die Beobachtung von Schrift im öffentlichen Raum treten Interviews und Multiplikatorenengespräche. Die Untersuchung schafft einen theoretischen Rahmen für eine an der Lebenswelt orientierte Alphabetisierungsarbeit, die in der Praxis längst an der Tagesordnung ist.



Dr. Andrea Linde (links) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und Projektleiterin von »Literalität als soziale Praxis«.

Kontakt: linde@hsu-hh.de

Dipl.-Päd. Britta Stübe ist am gleichen Ort wissenschaftliche Hilfskraft bzw. Projektmitarbeiterin.

Kontakt: stuebe@hsu-hh.de

Links zum Thema

 www.alphabund.de/index.php

Die Webseite gibt einen Überblick über den gesamten vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Schwerpunkt im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene. Ziel des Förderschwerpunktes ist die Verbesserung des Forschungsstandes zur »Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene«.

 www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2609

Dossier des Deutschen Bildungsservers zum Thema Alphabetisierung/Grundbildung. Inhalte sind u.a.: Die Hauptakteure der Alphabetisierung Erwachsener in Deutschland sowie internationale Einrichtungen, Lern- und Informationsportale, Texte und Materialien zur Alphabetisierung.

 www.unesco.de/alphabetisierung.html?&L=0

Seite der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. zum deutschen Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung.

 www.google.de/literacy/

Materialien für Lehrer, Alphabetisierungsverbände und alle, die sich für Lesen und Bildung interessieren, bereitgestellt in Zusammenarbeit von LitCam, Google und dem UNESCO Institut für lebenslanges Lernen. Mit Suchfunktionen für Bücher über Alphabetismus, Leseförderung und Weiterbildung sowie Suchhilfen zu wissenschaftlichen Artikeln, einer Übersicht über innovative Projekte und einer Bildungsweltkarte.

 www.lesen-weltweit.de

Zur Frankfurter Buchmesse 2008 starteten die Stiftung Lesen und das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) eine Online-Plattform, die sukzessive einen umfassenden Überblick über die Aktivitäten zur Leseförderung weltweit vermitteln will. Das Informations- und Serviceportal soll den internationalen Wissenstransfer anregen und Multiplikatoren der Leseförderung bei ihrer Arbeit unterstützen.

Vorschlag für neue »Alpha-Levels«

MEHR UNTERE SPROSSEN FÜR DIE LEITER

Claudia Dluzak / Alisha M.B. Heinemann / Anke Grotlüschen

Wenn eine Erwachsene sagt, dass sie »kaum Schreibkenntnisse« hat – wie erfahren wir, wie gut sie schreibt und liest? Wie erfahren wir, ob und wie sich ihre Fähigkeiten im Laufe eines Alphabetisierungsprozesses ändern? Noch fehlt es an einer Ausdifferenzierung von Alphabetisierungsniveaus unterhalb der niedrigsten Lesekompetenzstufe, wie sie z.B. der International Adult Literacy Survey (IALS) der OECD und Statistics Canada verwenden. Nach einer Sichtung internationaler Theorieansätze sind die Autorinnen bei förderdiagnostischen Ansätzen fündig geworden. Hier verwendet man hinreichend differenzierte Alphabetisierungsstufen. In Anlehnung daran entwickelten die Autorinnen des Projekts »Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (lea.)« Alphabetisierungsniveaus $\alpha 1$ bis $\alpha 5$, die sie hier zur Diskussion stellen.¹

Das lea.-Projekt hat sich auf die Entwicklung eines erwachsenengerechten Instrumentes geeinigt, welches sich am sogenannten »Formative Assessment« orientiert. Dieser Begriff steht international für einen Ansatz der Förderdiagnostik (im Unterschied zur »selektiven Diagnostik« – vgl. Leutner 2006, S. 560), der in der deutschen Erwachsenenbildung kaum Verbreitung gefunden hat. Die internationale Forschung ist uns da mit »Formative Assessment« weit voraus (Grotlüschen/Bonna 2008; Looney 2008). Ziel ist es, so differenziert zu testen, dass Lernangebote angepasst werden können und die getestete Person individuell gefördert werden kann. Aus dem Spektrum theoretischer Konzeptionen ist dabei eines ausgewählt worden, das eine individuelle Bezugsnorm zugrunde legt.

Dies wird deutlich im Blick auf Übersicht 1: Sie differenziert Assessment in drei Säulen aus »large-scale«, »summative«, »formative«. Sie sind durch unterschiedliche Ausprägungen auf (mindestens) sechs Dimensionen dia-

gnostischer Verfahren charakterisiert (Norm, Datenhoheit, Konsequenz,

Instanz, Zeitpunkt und Perspektive). Die zentrale Frage ist die nach der Norm: Wird im Vergleich zu anderen gemessen, spricht man von sozialer Bezugsnorm. Für Personen am unteren Rand der Skala ist diese wiederkehrende Diagnose entmutigend (vgl. Rheinberg 1980). Wird alternativ die individuelle Bezugsnorm zugrunde gelegt, kann ein Vergleich zum eigenen, früheren Zustand gezogen werden, so dass Lernfortschritte erkennbar sind. Ein weiterer neuralgischer Punkt liegt in der Datenhoheit. Werden die Daten der Lehrkraft, dem Arbeitgeber oder dem Arbeitsamt zugänglich gemacht, liegt eine völlig andere Situation vor, als wenn die diagnostizierte Person selbst bestimmt, wem sie ihre Ergebnisse mitteilt.

Wie kam das Projekt lea. zur Entscheidung für formatives Assessment? Nach der Durchführung großer Lesekompetenzstudien für Erwachsene wie der US-amerikanische National Adult Literacy Survey (NALS; Kirsch/Jungeblut/Jenkins/Kolstad 1993) oder der IALS (s.o.)

Übersicht 1: Ausprägung theoretischer Dimensionen bei unterschiedlichen Typen von Assessment

Dimension	large-scale Assessment	summative Assessment	formative Assessment
korrespondierender deutscher Begriff	international vergleichende Diagnostik	selektive Diagnostik	Förderdiagnostik
Beispiel	IALS, PIAAC	Zulassungstest zum Studium oder Abschlusstest nach Fortbildung	Einstufungsberatung, Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz
Bezugsnorm	sozial	sozial	individuell
Datenhoheit	forschende Instanz	diagnostizierende Instanz	diagnostizierte Person
Konsequenz	Berichterstattung an Auftraggeber	Selektion	Anpassung der Lernangebote
Instanz	Fremdbeurteilung	Fremdbeurteilung	Fremd-, Peer- oder Selbstbeurteilung
Perspektive	Statuserhebung	Statuserhebung	Status- oder Prozesserhebung
Zeitpunkt in Relation zum Bildungsangebot	unabhängig	vorlaufend nachlaufend	vorlaufend mitlaufend

Übersicht 2: Entry Levels für die Dimension Lesen (QCA 2005, eigene Übersetzung)

Entry 3	kurze, einfache Texte vertrauter Themen richtig und eigenständig lesen und verstehen	lesen und Informationen ermitteln aus Quellen, mit denen man im Alltag konfrontiert wird
Entry 2	kurze Texte vertrauter Themen lesen und verstehen	lesen und Informationen ermitteln aus kurzen Dokumenten, bekannten Quellen, von Schildern oder Symbolen
Entry 1	kurze Texte vertrauter Thematik, in denen Sprachmuster oft wiederholt werden, lesen und verstehen	lesen und Informationen ermitteln von Schildern und/oder Symbolen

stellte sich für die USA heraus, dass 46 Prozent ihrer Bevölkerung sich auf den untersten Kompetenzstufen befinden (vgl. NCSALL 2007, S. IX). Doch weder die IALS noch die NALS testeten mit einem förderdiagnostischen Ansatz. So blieb es bei der Feststellung dieser Problematik, ohne dass daraus eine Verbesserung der Situation für die Betroffenen erfolgte.

An dieser Stelle setzt eine Komponentenstudie an (vgl. NCSALL 2007, S. VII). Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass Lesekompetenz sich aus verschiedenen Einzelfähigkeiten zusammensetzt und jede dieser Fähigkeiten einzeln getestet und gefördert werden muss. 1.043 Erwachsene nahmen daran teil, davon waren 950 bereits Teilnehmende in Grundbildungszentren, in denen sowohl alphabetisiert als auch Englisch als Zweitsprache unterrichtet wird. 84 weitere Personen wurden in privaten Haushalten befragt, sie verfügten mindestens über einen Highschool-Abschluss. Alle Befragten erhielten den IALS Prose Literacy Test und den IALS-Hintergrundfragebogen. Zusätzlich wurden sie in folgenden Komponenten getestet:

- mündlicher Wortschatz,
- Geschwindigkeit und Genauigkeit bei der Dekodierung realer Wörter,
- Geschwindigkeit und Genauigkeit bei der Dekodierung fiktiver Wörter,
- buchstabieren,
- Kurzzeitgedächtnis (vgl. NCSALL 2007, S. X).

Wesentliches Ergebnis der Studie ist die zentrale Bedeutung der Komponenten »Wortschatz« und »Dekodierung

realer Wörter« für die Lesekompetenz. Hier ließ sich innerhalb der ersten zwei IALS-Level eine kontinuierliche Steigung feststellen, die dann aber einen so genannten »Tipping Point« erreichte, nach welchem der Übergang in die höheren Level nicht mehr mit einer signifikanten Verbesserung von Wortschatz und Dekodierung verknüpft war (vgl. NCSALL 2007, S. X). Demgegenüber sind die anderen Komponenten, nämlich das Dekodieren fiktiver Wörter sowie die Leistung des Kurzzeitgedächtnisses, weniger relevant.

Unser Diagnoseinstrument wird umfassender sein und vor allem den Schriftspracherwerb mit einbeziehen, so dass die amerikanischen Level-One-Studien an dieser Stelle unzureichend sind. Für das Ziel, ein förderdiagnostisches Instrument für Erwachsene zu entwickeln, ist der hier vorgestellte amerikanische Komponentenansatz jedoch eine Fokussierungshilfe.

Als Reaktion auf den IALS wurde von der britischen Regierung 2001 die »Skills for Life«-Strategie verabschiedet (vgl. DfES 2004, S. 4). Im Rahmen dieser Strategie wurden zahlreiche Forschungsprojekte und Studien (z.B. Skills for Life Survey 2003) zur Grundbildung implementiert. In Bezug auf die Literalitätsentwicklung von Erwachsenen spielen hierbei zwei Ansätze eine wichtige Rolle: der *Lower Rungs Approach* (»die unteren Sprossen der Leiter«) (Brooks/Davies/Duckett u.a. 2001) sowie nationale Bildungsstandards für den Grundbildungsbereich (*Entry Levels*) (vgl. QCA 2005). Ziel beider Richtungen ist

es, auch kleinschrittige Lernerfolge zu ermitteln und so verbesserte Förderung anzubieten.

Um den *Lower Rungs Approach* zu erproben, wurden im Rahmen einer Untersuchung von Alphabetisierungskursen Differenzierungen der untersten Leitersprossen mit Hilfe eines probabilistischen Testverfahrens für Lesen und Schreiben entwickelt (vgl. Brooks/Davies/Duckett u.a. 2001). Hierzu wurden 25 der leichtesten Items aus IALS, fünf neu entwickelte Items sowie 40 Items aus anderen Quellen, z.B. aus Schultests arrangiert (ebd., S. 97). Die Tests wurden mit 3.859 erwachsenen Lernern aus Alphabetisierungskursen durchgeführt. Zwei Kriterien spielten eine wichtige Rolle: die differenziertere Skalierung innerhalb eines Kompetenzlevels wie auch zwischen aufeinander folgenden Kompetenzlevels. Der *Lower Rungs Approach* erwies sich als tragfähig: Es konnten kleinschrittige Lernerfolge nachgewiesen werden (ebd., S. 3).

Kleinschrittige Lernerfolge ermitteln

Die *Entry Levels* (s. Übersicht 2) ihrerseits stellen einen Teil der englischen Bildungsstandards dar. Als Dimensionen wurden bisher Lesen und Schreiben, Hörverstehen und Sprechen, Computerkenntnisse sowie Alltagsmathematik vorgelegt (vgl. DfES 2004, S. 18).

Die *Entry Levels* sind hilfreich, um deutschsprachige Alpha-Levels als Stufenmodell zu entwickeln (vgl. QCA 2005, S. 5). Doch es fehlt die Ausdifferenzierung hin zu einem empirischen Nullpunkt, insofern setzten die englischen *Entry Levels* für unser Modell zu hoch an. Das Konzept des *Lower Rungs Approach* ist aufgrund der differenzierteren Skalierung für ein förderdiagnostisches Verfahren brauchbarer.

Das Projekt »Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften (lea.)« entwickelt ein erwachsenengerechtes Förderdiagnostikverfahren. Zu diesem Zweck

Übersicht 3: Auszüge aus dem Lea-Kompetenzmodell für die Beispieldimension Schreiben

Beispieldimension Schreiben Beispiele der Kann-Beschreibungen	LEA	GER	OR VHS	BS	QCA ¹
Kann einzelne <i>Buchstaben</i> schreiben	α 1	A 1	Stufe 1	BS 2	Entry 1
Kann <i>Wörter</i> in Silben gliedern	α 2				
Kann einzelne einfache <i>Sätze</i> orthographisch richtig schreiben.	α 3	A 2	Stufe 2	BS 4	Entry 2
Kann mehrere <i>Sätze</i> (einfache <i>Texte</i>) orthographisch richtig frei schreiben	α 4				
Kann komplexere <i>Texte</i> überwiegend orthographisch richtig schreiben.	α 5				

LEA: Literalitätentwicklung von Arbeitskräften
GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
OR VHS: Orientierungsrahmen der Volkshochschulen
QCA: Qualifications and Curriculum Authority
BS: Bildungsstandards der 2. und 4. Klasse; Baden-Württemberg

¹ Die Einschätzung des Verhältnisses zu den QCA Entry Levels kann sich noch stark verändern, die Recherchen sind noch nicht abgeschlossen.

wurden bisher die Dimensionen Lesen, Schreiben, Hörverständnis und Sprachproduktion ausdifferenziert. Das Modell bezieht Schriftsprachtheorien ein, definiert Wort-, Satz- und Textlänge und ordnet »Kann-Beschreibungen« aus anderen Referenzsystemen zu. So entstehen fünf Levels (α 1 – α 5), wie Übersicht 3 zeigt.

Die hier vorgestellten US-amerikanischen und englischen Ansätze liefern relevante Hinweise für die Modellentwicklung. Eine kleinschrittige Ausdifferenzierung von Kompetenzen ist besonders für die Alphabetisierungsarbeit unabdingbar und trägt einer guten Förderdiagnostik Rechnung. Zudem können die α -Levels, in Anlehnung an die englischen Bildungsstandards, als Einstiegs-Levels betrachtet werden. Das Modell verortet sich unterhalb des Level 1 International Adult Literacy Survey (IALS). Die Alphabetisierungsniveaus stellen ein erstes Ergebnis umfassender Recherchen und Entwicklungsarbeiten dar. Es ist nunmehr eine Phase der Überarbeitung vorgesehen, so dass wir uns über Anregungen freuen.

Anmerkung

- Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB072902 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autorinnen. Das Projekt *lea* wird umgesetzt von: E. Anslinger, Y. Dessinger, C. Druzak, M. Gessler, T. Grabow, A. Grotlüschen, A.M.B. Heinemann, R. Kretschmann, L. Lüdders, E. Quante-Brandt, S. Schügl, A. Schulze, K. Schwedes, H.-W. Steinhaus, M. Wagener-Drecoll, P. Wieken und K.D. Wolf.

Literatur

Brooks, G./Davies, R./Duckett, L. u.a. (2001): *Progress in Literacy: Do Learners Learn?* London

DfES – Department for Education and Skills (2004): *Skills for Life: Improving adult Literacy and Numeracy*. London

Grotlüschen, A./Bonna, F. (2008): German-language Literature Review. In: *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills*, OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/172255303131> (Stand: 08.10.2008)

Leutner, D. (2006): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Rost, D.H.: *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 3. Aufl., Weinheim, S. 559–568

Looney, J. (2008): *Teaching, Learning and Assessment of Adults – Improving Foundation Skills*. Paris (OECD)

NCSALL (2007): *The Relationship of the Component Skills of Reading to IALS Performance: Tipping Points and Five Classes of Adult Literacy Learners*. Report Nr. 29 by John Strucker, Kentaro Yamamoto, Irwin Kirsch. Cambridge

OECD/Statistics Canada (2000): *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris/Canada

QCA – Qualifications and Curriculum Authority (2005): *National Standards for Adult Literacy, Numeracy and ICT*. London. URL: www.qca.org.uk/libraryAssets/media/14130_national_standards_for_adult_literacy_numeracy_ict.pdf (Stand: 07.10.2008)

Rheinberg, F. (1980): *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen

Abstract

Sind anhand internationaler Vorbilder differenzierte Alphabetisierungsniveaus zu finden, mit denen Fähigkeiten im Laufe eines Alphabetisierungsprozesses abgebildet werden können? Hierzu wird eine Auseinandersetzung mit dem US-amerikanischen »Komponenten-Ansatz«, den englischen »Entry Levels« und dem Ansatz »Untere Sprossen der Leiter« (Lower Rungs Approach) geführt. Ein Ergebnis ist die Orientierung an förderdiagnostischen Ansätzen – im englischsprachigen Raum als »Formative Assessment« bezeichnet. In Anlehnung daran entwickelt das Projekt »Literalitätentwicklung von Arbeitskräften (lea)« Alphabetisierungsniveaus α 1 bis α 5, die es hier zur Diskussion stellt.



Claudia Druzak und Alisha M.B. Heinemann sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Projekt *lea*. an der Universität Bremen.

Kontakt: druzak@uni-bremen.de; alisha.heinemann@uni-bremen.de

Dr. Anke Grotlüschen ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg.

Kontakt: anke.grotlueschen@erzwiss.uni-hamburg.de

Ergebnisse einer repräsentativen Befragung
von Volkshochschulen

REICHWEITE DER ALPHABETISIERUNGSKURSE

Karsten Schneider / Annegret Ernst

Jährlich lernen rund 30.000 funktionale Analphabeten in VHS-Kursen Lesen und Schreiben. Damit haben Volkshochschulen einen beträchtlichen Anteil an der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland. Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer Befragung vor, die im Frühjahr 2008 stattgefunden hat. Autorin und Autor vergleichen die Zahlen mit denen einer Untersuchung von 1994, so dass Entwicklungen sichtbar werden. Sie gehen aber auch der Frage nach, warum Kurse abgebrochen werden, um darüber erste Hinweise zu gewinnen für die bedrückende Frage: Warum erreichen die Kurse nur rund ein Prozent der Zielgruppe von vier Millionen funktionalen Analphabeten?

Laut Volkshochschul-Statistik 2006 lernen bundesweit jährlich etwa 30.000 funktionale Analphabeten in VHS-Kursen Lesen und Schreiben (vgl. Reichart/Huntemann 2007). Da Volkshochschulen etwa 80 bis 90 Prozent der Angebote durchführen (vgl. Tröster 2005), kommen schätzungsweise 5.000 Lerner/innen bei anderen Bildungsträgern hinzu. Etwa weitere 20.000 Personen lernen regelmäßig anonym im Lernportal ich-will-lernen.de (vgl. Frieling 2008). Die Anzahl von Menschen mit Defiziten bei Lese- und Schreibkompetenzen wird auf vier Millionen geschätzt (vgl. Döbert/Hubertus 2000). Im Hinblick auf aktuelle Studien wird dies als sehr vorsichtige Angabe betrachtet (vgl. Nickel 2006). Gemessen an dieser Zahl nimmt nur etwas mehr als ein Prozent der Zielgruppe die genannten Lernangebote wahr. Die Präsenzveranstaltungen für sich genommen erreichen sogar weniger als ein Prozent. Angesichts dieses Missverhältnisses drängt sich die Frage auf: Warum werden die Kursangebote nicht von mehr Menschen wahrgenommen?

Welche Adressatengruppen sind stärker, welche weniger stark in den Lernangeboten vertreten? Wie hoch sind die Abbruchquoten? Welche Gründe gelten als ausschlaggebend für Kursabbrüche?

Im Rahmen des Projektes EQUALS¹ hat der Deutsche Volkshochschul-Verband daher im April/Mai 2008 mittels eines Fragebogens rund 480 Volkshochschulen zu Alphabetisierungskursen für Deutschsprachige befragt. Im Frühjahrssemester 2008 fanden an 305 der befragten Volkshochschulen Kurse zur Erwachsenen-Alphabetisierung für Deutschsprachige statt. Von diesen sendeten 223 den Fragebogen ausgefüllt zurück, was einer sehr guten Rücklaufquote von 73 Prozent entspricht. Hinsichtlich der Verteilung nach Bundesland, Einwohnerzahl, Bevölkerungsdichte und siedlungsstrukturellen Merkmalen sind die erhobenen Daten repräsentativ.

In den 1.001 von EQUALS 2008 per Fragebogen erfassten VHS-Kursen lernen 7.401 Erwachsene Lesen und Schreiben. Nimmt man die Daten

hinzu, die in Form einer telefonischen Nachfrage bei 46 von 82 Dropouts ermittelt werden konnten, kommt man insgesamt zu folgendem Ergebnis: In 269 Volkshochschulen lernen 8.179 Kursteilnehmer/innen in 1.111 Kursen. Im Mittel nehmen demnach 7,4 Lerner/innen an einem Kurs teil, und es werden durchschnittlich 4,1 Kurse pro Volkshochschule durchgeführt.

»9.300 Lerner in 1.260 Kursen«

Hochgerechnet auf alle 305 Volkshochschulen erhält man eine Zahl von etwa 9.300 Lerner/innen in 1.260 Kursen. Die Abweichung im Vergleich zur Volkshochschul-Statistik 2006 erklärt sich im Wesentlichen dadurch, dass in der EQUALS-Befragung nur nach Kursangeboten für Deutschsprachige und nur nach den im aktuellen Semester durchgeführten Kursen gefragt wird. Die Statistik erfasst hingegen auch Kurse für Nicht-Deutschsprachige und Kurse eines ganzen Kalenderjahres, also von zwei Semestern.

An den in der EQUALS-Befragung erfassten Kursen nehmen insgesamt 3.521 Frauen und 3.360 Männer teil. Das Geschlechterverhältnis ist mit 51 Prozent (bei den Frauen) zu 49 Prozent (bei den Männern) also ausgewogen. In Sachsen-Anhalt sind die Frauen mit 60 Prozent überdurchschnittlich häufig, in Mecklenburg-Vorpommern mit 35 Prozent eher wenig vertreten. In den übrigen Bundesländern ist der Anteil von Frauen und Männern in etwa gleich. Die Altersgruppe der 35- bis 49-Jährigen nimmt mit über 43 Prozent am häufigsten an Alphabetisierungskursen teil. Die zweitgrößte Gruppe stellen die 25- bis 34-Jährigen dar. Diese machen etwa 30 Prozent der Lernerenschaft aus. Angesichts unterschiedlicher Spannweiten der Altersgruppen, die der Volkshochschul-Statistik angeglichen sind, sind diese beiden Kohorten in etwa gleich bedeutsam.

Die Altersgruppe der 50-Jährigen und Älteren wird mit etwa 14 Prozent hingegen seltener erreicht. Bei den Männern

ist diese Zielgruppe jedoch in Hessen und Hamburg relativ häufig vertreten. Bei den Frauen werden in Hamburg, Baden-Württemberg und Bayern ebenfalls überdurchschnittlich viele Personen in dieser Altersstufe erreicht. Personen im Alter bis zu 24 Jahren werden insgesamt am wenigsten erreicht und machen rund 12 Prozent der Gesamtteilnehmerzahl aus. Überdurchschnittlich häufig ist diese Altersgruppe bei den Männern in Mecklenburg-Vorpommern, in Bremen und in Niedersachsen vertreten. Frauen in dieser Altersstufe werden verstärkt in Niedersachsen, Bremen und Brandenburg erreicht.

Die heutige Lage lässt sich recht gut mit der Situation im Jahre 1994 vergleichen (s. Tabelle 1), für das Daten aus einer repräsentativen bundesweiten Studie zu den Teilnehmer/inne/n von Alphabetisierungsangeboten in Volkshochschulen vorliegen (vgl. Weishaupt 1996). Die vom DIE herausgegebene Studie erfasst Alphabetisierungskurse für Deutsche von 334 Einrichtungen, darunter 317 Volkshochschulen. Insgesamt liegen Angaben zu 1.040 Kursen für Deutsche vor, von denen 965 von Volkshochschulen durchgeführt werden. An diesen VHS-Kursen nahmen 7.444 Lerner/innen teil. Im Durchschnitt kamen demnach 7,7 Teilnehmer/innen auf einen VHS-Kurs sowie 3,0 Kurse auf eine Volkshochschule. Der Anteil an Frauen bei den Kursteilnehmenden lag bei 43 Prozent. Anteilig am höchsten vertreten war die Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen (41 Prozent). Auch die 35- bis 49-Jährigen (29 Prozent) und die Gruppe der Teilnehmenden unter 25 Jahren (23 Prozent) wurden von den Kursen erreicht. Älter als 49 Jahre waren jedoch lediglich 7 Prozent der Lerner/innen. Rücklaufende Tendenzen beim Zustandekommen von Alphabetisierungskursen verzeichneten 1994 etwas mehr als ein Drittel aller Einrichtungen. Als Gründe für diese Entwicklung wurden in erster Linie die fehlende Nachfrage und die fehlende Finanzierung gesehen.

Tabelle 1: VHS-Alphabetisierungskurse für Deutschsprachige 1994 / 2008

	Weishaupt 1994	EQUALS 2008
Anzahl VHS-Alphabetisierungskurse für Deutschsprachige	965	1.111
Anzahl der Volkshochschulen mit solchen Kursen	317	269
Anzahl der Teilnehmer/innen in diesen Kursen	7.444	8.179
Mittlere Anzahl Kurse pro Volkshochschule	3,0	4,1
Mittlere Anzahl Teilnehmer/innen pro Volkshochschule	23,5	30,4
Mittlere Anzahl Teilnehmer/innen pro Kurs	7,7	7,4

Im Vergleich der von EQUALS erhobenen Daten zu den Ergebnissen von Weishaupt (1996) ergeben sich sowohl hinsichtlich des Geschlechts als auch hinsichtlich der Altersgruppen deutliche Unterschiede (s. Tabelle 2). Frauen werden 2008 genauso häufig erreicht wie Männer. Teilnehmer/innen an Alphabetisierungskursen für Deutschsprachige kommen heute eher aus den höheren Altersgruppen als vor vierzehn Jahren. In einzelnen Bundesländern gelingt es jedoch offenbar stärker als in anderen, auch die jüngere Zielgruppe für Kursteilnahmen zu gewinnen. Negative Lernerfahrungen während der gerade erst abgeschlossenen Schulzeit machen diese Altersgruppe für die Kursangebote schwerer zugänglich (vgl. Döbert/Hubertus 2000). Eine Konfrontation mit den Konsequenzen aus Defiziten in der Schriftsprachkompetenz findet aufgrund familiärer und beruflicher Entwicklungen häufig erst ab Mitte zwanzig statt. Daraus kann die Bereitschaft, sich auf neue Lernprozesse einzulassen, stärker entwickelt werden.

In der ältesten Gruppe sind womöglich ebenfalls motivationale Gründe ursächlich für die geringere Erreichbarkeit. Wenn sich über Jahrzehnte Mechanismen etabliert haben, mittels derer die Betroffenen trotz ihrer eingeschränkten Lese- und Schreibkompetenz zurechtkommen, wird der Veränderungsdruck eher gering sein. Die Verschiebungen gegenüber 1994 sind hiermit jedoch nur ansatzweise zu erklären.

Die mittlere Zahl der Teilnehmer/innen pro Kurs ist mit 7,4 im Vergleich zu 1994 (7,7) in etwa gleich geblieben. Die leichte Tendenz nach unten darf als positive Entwicklung hinsichtlich einer möglichen Individualisierung der Kursdurchführung gewertet werden. Zugleich hat sich die durchschnittliche Zahl der pro Volkshochschule durchgeführten Kurse von 3,0 auf 4,1 erhöht. Höhere Kurszahlen erlauben eine größere Differenzierung und somit eine geringere Heterogenität der Lernergruppe. Auch diese Entwicklung ermöglicht eine Verbesserung der Qualität.

Tabelle 2: Kursteilnehmer/innen nach Alter und Geschlecht 1994 / 2008

Gruppe	Weishaupt 1994 in Prozent	EQUALS 2008 in Prozent
bis 24 Jahre	23	12
25 bis 34 Jahre	41	30
35 bis 49 Jahre	29	43
50 Jahre und älter	7	14
Frauen	43	51
Männer	57	49

Ob beide Veränderungen in der Praxis entsprechend genutzt werden können, müssen differenzierter angelegte Studien jedoch noch belegen. Wie bedeutsam eine Reduktion der Heterogenität sowie eine Individualisierung der Förderung sind, zeigen die genannten Gründe von Abbrüchen.

Die geschätzte Abbruchquote beläuft sich 2008 im Durchschnitt aller Volkshochschulen auf 11 Prozent. In Hamburg und im Saarland sind die Angaben mit über 17 Prozent am höchsten. Sachsen-Anhalt und Bayern geben mit unter 7 Prozent den niedrigsten Anteil von Abbrüchen an. Während bei Weishaupt (1996) für Kursrückgänge eine fehlende Nachfrage als ursächlich angesehen wurde, werden aktuell für Abbrüche sehr unterschiedliche Gründe gesehen. Am häufigsten, von rund 60 Volkshochschulen, werden berufliche Gründe, wie Arbeitsaufnahme bzw. Arbeitsüberlastung, und motivationale Gründe angeführt. Gesundheitliche Probleme und familiäre Gründe werden von 50 Fachkräften als Grund für vorzeitige Kursabbrüche angesehen. Umzug der Teilnehmer/innen, finanzielle Probleme und hohe Fahrtkosten sowie fehlende Unterstützung werden jeweils über 20-mal als Grund für einen Abbruch genannt. Darüber hinaus werden unüberwindbare Lernblockaden, zu große Heterogenität der Lernergruppen und Zeitmangel der Teilnehmenden als ursächlich angesehen. Mittlere Abbruchquoten in Höhe von 11 Prozent erscheinen eher positiv, wenn man berücksichtigt, dass die Kursteilnehmer/innen häufig eine Vorgeschichte negativer Lernerfahrungen und geringe Lernkompetenzen mitbringen. Allerdings sind die Ergebnisse dahingehend zu relativieren, dass die befragten Fachkräfte mit diesen Angaben auch ihre eigenen Leistungen beurteilen. Soziale Erwünschtheit kann bei der Beantwortung somit nicht ausgeschlossen werden. Zudem müsste für eine angemessene Beurteilung ein Vergleich zu Abbruchquoten bei Bildungsangeboten für ähnliche Lernergruppen gezogen werden.

Um zu analysieren, warum nicht mehr Betroffene von den angebotenen Alphabetisierungskursen erreicht werden, müssen weitere Fragen beantwortet werden, so z.B.: Wie sind Menschen motiviert, die sich für einen Kursbesuch entschieden haben? Welche Motive haben Betroffene, die bislang nicht kursgebunden lernen? Welche Lernerfahrungen sind der Hintergrund für diese Motivlagen? Welche alternativen Lernarrangements und neuen Wege der Ansprache sind erforderlich, um den Anteil der formell Lernenden zu erhöhen? Antworten auf diese Fragen sind aufgrund des gewählten Datenzugangs an dieser Stelle nicht möglich. Sie werden jedoch im weiteren Verlauf des Projekts EQUALS an sechs Modellstandorten untersucht.

Anmerkung

- 1 EQUALS steht für »Erhöhung von Effizienz und Qualität in der Alphabetisierung durch Lebensweltforschung und Entwicklung sozialintegrativer Beratungs- und Lernangebote«. Das Projekt wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB0733-01, -02, -03 gefördert. Es läuft von Oktober 2007 bis September 2010 und wird gemeinsam durchgeführt vom Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) und der Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung (apfe) an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren. Den Fachkräften, die sich für die Beantwortung des Fragebogens Zeit genommen haben, sei hiermit herzlich gedankt. Weitere Informationen zum Projekt unter www.dvv-vhs.de/equals.

Literatur

- Döbert, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart
- Frieling, G. (2008): »ich-will-lernen.de« – Konzeption und Zielsetzungen. In: Knabe, F. (Hrsg.): Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 113–116
- Nickel, S. (2006): Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zur einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 31–41

Reichart, E./Huntemann, H. (2007): Volkshochschul-Statistik 2006. URL: www.die-bonn.de/doks/reichart0702.pdf (Stand: 09.09.2008)

Tröster, M. (2005): Alphabetisierung/Grundbildung – Kursentwicklung an den Volkshochschulen (DIE Fakten). URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_05.pdf (Stand: 09.09.2008)

Weishaupt, H. (1996): Untersuchung zum Stand der Alphabetisierung und Elementarbildung in der Bundesrepublik Deutschland 1994. In: Meisel, K. (Hrsg.): Alphabetisierung, Elementarbildung: Stand und Perspektiven, Frankfurt a.M. (DIE Materialien für Erwachsenenbildung 7), S. 34–58

Abstract

Der Deutsche Volkshochschul-Verband hat im Rahmen des Projekts EQUALS statistische Daten zu Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen erhoben, die im vorliegenden Beitrag vorgestellt und mit Daten aus dem Jahr 1994 verglichen werden. Die Zahl der Kurse ist gestiegen, die der Teilnehmenden auch. Die Leistung wird jedoch von weniger Einrichtungen als früher erbracht. Die Teilnehmenden sind im Vergleich zu 1994 älter und öfter Frauen. Die für den Volkshochschulbereich repräsentative Erhebung hat auch Gründe für den Abbruch von Kursen ermittelt – ein Ereignis, das 11 Prozent aller Kursfälle betrifft.



Karsten Schneider und Annegret Ernst sind Projektleiter bzw. -referentin von EQUALS beim Deutschen Volkshochschul-Verband.

Kontakt: schneider@dvv-vhs.de
ernst@dvv-vhs.de

Ein Zwischenruf

30 MILLIONEN FÜR VIER MILLIONEN – UND DANN?

Steffi Rohling

Vier Millionen Analphabeten in Deutschland sind ein Skandalon. Endlich hat auch die Bundespolitik dies zur Kenntnis genommen. Rund 30 Millionen Euro wird das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bis 2012 ausgegeben haben für viele gute Projekte, die sich in der vorgegebenen Programmlaufzeit mit der Erforschung der Ursachen von Analphabetismus, der Verbesserung des Angebotes, des Verbleibs von Analphabeten nach der Teilnahme an einem Weiterbildungskurs, nach guten oder noch besseren Train-the-Trainer-Konzepten und vielem mehr beschäftigen werden. Es geht um Forschung, die bei der Qualitätsentwicklung zukünftiger Alphabetisierungsangebote eine wichtige Rolle spielen und Politik und Öffentlichkeit gleichzeitig auf ein zentrales Bildungsthema aufmerksam machen wird. Davon profitieren selbstverständlich alle, also auch diejenigen, die Alphabetisierungsangebote schon seit Jahren zu ihrem Standardangebot zählen. Neue Forschungsergebnisse werden ihnen die Möglichkeit geben, innovative Ansätze und Methoden in ihren Maßnahmen und in der Fortbildung der Dozent/innen zu erproben.

Doch sollte an dieser Stelle auch die Frage erlaubt sein: Warum leitet das BMBF die Mittel nicht an diejenigen Träger, die bereits jahrzehntelange Erfahrung in der Weiterbildung von Analphabeten haben und damit zu Experten auf diesem Gebiet geworden sind? In der Bundesrepublik gibt es eine Reihe von Einrichtungen (darunter zahlreiche Volkshochschulen), die seit mehr als 30 Jahren in der Alphabetisierungsarbeit tätig sind, und das mit großem Erfolg.

Viele Bundesländer tragen mit ihrer finanziellen Unterstützung zu diesem Erfolg bei.

Das heißt, es gibt bereits funktionierende Strukturen, es gibt Weiterbildungsangebote und die dazugehörigen Vernetzungen vor Ort, die den Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, erfolgreiche Wege aus ihrer schwierigen Situation aufzeigen. Diejenigen, die professionell im Bereich Alphabetisierung tätig sind, kennen inzwischen wesentliche Erfolgsfaktoren. Sie wissen aber auch, dass entsprechende Maßnahmen Mehrkosten verursachen, die in der Alphabetisierungsarbeit notwendig sind.

Diese Kosten fallen an, weil kleine Lerngruppen eingerichtet werden müssen, um die Möglichkeit zu haben, jeden so zu fördern, wie es für seinen individuellen Lernfortschritt notwendig ist. Oft ist eine Doppeldozentur sinnvoll, um eine ausreichende Betreuung zu gewährleisten. Darüber hinaus ist in den meisten Kursen eine sozialpädagogische Begleitung unabdingbar, da bekanntermaßen Analphabetismus kein in sich geschlossenes Phänomen ist, sondern einhergeht mit anderen sozialen Problemen. Und schlussendlich ist sicher unumstritten, dass für Alpha-Kurse keine üblichen Teilnahmebeiträge erhoben werden können bzw. – anders formuliert – dass hohe Teilnahmebeiträge eine absolute Bildungsbarriere darstellen.

Die Faktoren einer erfolgreichen Weiterbildungsmaßnahme für Menschen, die nicht ausreichend lesen und schreiben können, sind also hinreichend bekannt,

sie kosten aber Geld. Geld, das das BMBF nicht in die Hand nehmen kann, weil es nicht in erster Linie für Bildung zuständig ist. Dies sind die Länder. Weil das BMBF sich nun aber stark machen möchte für die Analphabeten, geht es den Umweg über die Forschung. In den Projekten wird deshalb in erster Linie zum Thema Analphabetismus grundsätzlich geforscht. Natürlich gehört zur Forschung auch immer eine Erprobungsphase. Es wird also eine Phase in der Bundesrepublik geben, in der zum Thema Alphabetisierung geforscht wird und zugleich ein breites Angebot vorhanden ist. Doch was passiert, wenn die Projekte zu Ende gegangen sein werden? Natürlich sollen alle Projekte nachhaltig gestaltet sein. Allerdings stellt sich schon zum jetzigen Zeitpunkt die Frage, wie diese Gewährleistung tatsächlich aussieht. Woher sollen die notwendigen Gelder nach der Projektlaufzeit kommen, wenn sie nicht von den öffentlichen Haushalten (Bund / Land) zur Verfügung gestellt werden?

Für jemanden, der nicht lesen und schreiben kann, ist es egal, ob er dies in der Projektphase oder anschließend nicht kann. Für ihn ist das verlässliche, kostengünstige Angebot mit einer sozialpädagogischen Begleitung und nach Möglichkeit einer Doppeldozentur in einer kleinen Lerngruppe wichtig. Gut, dass es das bereits gibt. Noch besser wäre es, wenn die Einrichtungen, die dieses durchführen, nicht so einen schwierigen Kampf um öffentliche Gelder führen müssten.



Steffi Rohling ist Direktorin des Verbands der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz.

Kontakt: rohling@vhs-rlp.de

mekonet

Medienbildung für Multiplikatoren

mekonet berät und informiert Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Medienbildung in Sachen Medienkompetenzförderung.

mekonet greift hierzu Themen der Medienbildung auf. Trends der Informationsgesellschaft werden kritisch beobachtet und neue Entwicklungen verständlich für die Medienbildung aufbereitet.

mekonet hält ein breites Spektrum an Serviceangeboten (on- und offline) bereit und organisiert Fachtagungen. Leitgedanke ist die Förderung von Medienkompetenz in NRW.

Wer sich als Aktive/r der Medienbildung inhaltlich einbringen möchte, kann dies über verschiedene Formate (Tagungen, Magazinbeiträge etc.) über und bei *mekonet* tun.

Schon medien- kompetent?

www.mekonet.de



mekonet

MEDIENKOMPETENZ-NETZWERK **N R W**



Projektbüro **mekonet**
c/o ecmc Europäisches Zentrum
für Medienkompetenz GmbH
Bergstraße 8 • 45770 Marl

Telefon +49(0) 2365 9404-48
Telefax +49(0) 2365 9404-29
E-Mail: info@mekonet.de
Internet: www.mekonet.de

Das Projekt **mekonet** wird initiiert und beauftragt durch

Der Ministerpräsident
des Landes Nordrhein-Westfalen



>lfm:
Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LFM)

Hamburger VHS macht »fit für's Rechnen am Arbeitsplatz«

Immer wieder klagen Arbeitgeber über unzureichende Rechenkompetenzen bei Arbeitssuchenden und Auszubildenden. Dies trifft insbesondere zu auf die Zielgruppe niedrig qualifizierte jüngere Arbeitssuchende mit und ohne Migrationshintergrund und Berufserfahrung. Im Rahmen eines EQUAL-Projektes (»Entwicklungspartnerschaft Elbinsel«, Teilprojekt »BARBAQU – Berufs- und Arbeitswelt-bezogene Basisqualifizierung«) übernahm deshalb die Hamburger Volkshochschule den Auftrag, Rechen-Lernmaterial zu erstellen, das sich auf die Anforderungen an einfachen Arbeitsplätzen bezieht und praxisorientiert lerndidaktisch neue Wege geht.

Die VHS bildete für den Auftrag ein Team mit besonderem Know-how in Grundbildung, Gewerbeschul- und Sonderpädagogik. Einer knappen wissenschaftlichen Erhebung zu didaktisch-methodischen Ansätzen der Rechenförderung verschiedener pädagogischer Zweige folgte die empirische Erforschung an zehn Arbeitsplätzen verschiedener Branchen durch

- teilnehmende Beobachtung (welche Rolle spielt das Rechnen),
- Interviews mit gering qualifizierten Arbeitnehmer/innen als Expert/innen ihrer Arbeitswelt (Erfassen der individuellen Strategien im Umgang mit Zahlen, Maßen, Verhältnissen etc.),
- Interviews mit den Ausbilder/innen (der aus ihrer Sicht für die Mitarbeiter/innen erforderliche Weiterbildungsbedarf).

Zentrales Ergebnis dieser Recherche: An Einfacharbeitsplätzen geht das benötigte mathematische Wissen selten über den Stoff der zweiten Grundschulklasse hinaus, aber schnelles und in Stresssituationen sicheres Kopfrechnen (Addition, Subtraktion, Überschlagsrechnungen) ist erforderlich. Wichtig ist außerdem der sichere Umgang mit Listen, Plänen, Rechnungen, Geldwechsel, Messgeräten, beim Wachdienst z.B. mit dem PC.

Auf der Basis dieser Erkenntnisse wurde die Materialsammlung »Durchblick – Fit für's Rechnen am Arbeitsplatz« mit sieben Modulen und insgesamt 21 Lernbausteinen in drei Schwierigkeitsstufen erstellt. An realen Arbeitssituationen wird gezeigt, welche Rechenkompetenzen dafür erforderlich sind, welche Aufgaben als Übung dienen können, welche Tipps das Lernen erleichtern. In ersten Anwendungstests bestätigte sich der vermutete Bedarf, die Materialien durch Sprachmodule für Migrant/

inn/en und schwache deutsche Lerner anzupassen, weil allgemeine Begriffe (»Grundpreis«, »Stückzahl« etc.) und auch spezifisches Fach-Vokabular (»Feinwäsche«, »Palette« etc.) Schwierigkeiten bereiteten. Deshalb wurden für mehrere Rechenmodule die relevanten deutschen (Fach-)Begriffe aufgelistet und ins Türkische übersetzt. Die Begriffe werden zusätzlich in beiden Sprachen erklärt. Ein Freiraum ermöglicht Notizen ggf. in einer anderen Muttersprache.

Beispielaufgabe: Preise berechnen in der Wäscherei

Situation	Abeba arbeitet in einer Wäscherei. Sie soll eine Rechnung erstellen für drei Oberhemden. Sie nimmt den Stückpreis (1,20 €) und errechnet als Gesamtpreis: 3,60 €. Die Chefin sagt: „Beachte unser Sonderangebot! Drei Hemden waschen und bügeln kostet 2,99 €!“ Abeba antwortet: „Ach so! Das sind dann drei mal 2,99 €?“
Tun und Können	Abeba muss „Grundpreis“ und „Stückzahl“ unterscheiden. Sie muss besondere Preise richtig anwenden. Sie muss zusammenzählen und malnehmen können.
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Tischwäsche kostet pro Kilogramm 2,50 € • Blusen kosten je Stück 1 € • Handtücher kosten pro Kilogramm 2,50 €
Übungsvorschläge	<p> Handlungsorientierte Übungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einen Stapel mit fünf Hemden gruppieren: 3 Hemden zur Seite legen (wie viel kosten die?), wie viele Hemden bleiben übrig und welchen Preis haben die? Was kostet alles zusammen? • Ein Verkaufsgespräch spielen: Eine Kundin bringt fünf Hemden. Sie fragt: „Was kostet es, die zu waschen und zu bügeln?“ <p> Rechenübungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Dreier-Reihe wiederholen: 3, 6, 9, ... • Wie viel Dreier sind in 4, in 8 ...? • Vier Hemden, das sind ein „Dreier“ plus ein Hemd, also: 2,99 € plus 1,20 € (jetzt erst mit Taschenrechner addieren) • Sieben Hemden, das sind zwei „Dreier“ plus ein Hemd, also: 2,99 € und 2,99 € und 1,20 € sind ... <p> Übungen mit dem Taschenrechner: Drei Hemden kosten 2,99 € - wie viel kosten sechs Hemden, wie viel kosten acht Hemden ...?</p>
Materialien/ Hilfsmittel	<ul style="list-style-type: none"> • Wäschestücke: Oberhemden, Blusen • Preisliste (4.2.3.) • Taschenrechner • Papier, farbige Stifte
Tipps	<ul style="list-style-type: none"> • Beim Bündeln sprechen. • Beim Rechnen sprechen. • Im Kopf rechnen und die Ergebnisse aufschreiben. • Herausfinden, welche grafischen Darstellungen nützlich sind. Zum Beispiel: / // /// //// ///// ///// 1,20 2,40 2,99 4,19 5,39 5,98

Das Material richtet sich an Selbst-Lernende und an Tutor/inn/en wie Anleiter, Ausbilder, Vorgesetzte, Pädagogen verschiedener Maßnahmen sowie an Lehrer/innen von Grund-, Haupt- und Sonderschulen. Es ist also vielseitig einsetzbar, kann individuell zusammengestellt werden, muss nicht chronologisch genutzt werden – ist also kein Rechenbuch im herkömmlichen Sinne. Die als Kopiervorlage laminierte Lose-Blatt-Sammlung enthält in zusätzlichen Blöcken unterstützende Lerntipps für (Selbst-)Lerner und methodische Hinweise für Tutor/inn/en. In der Erprobung des Materials wurden auch die informativen Situationsbeschreibungen am Arbeitsplatz, die Verdeutlichung des Zahlenbezugs zum realen (Arbeits-) Leben sowie die Anleitung zum Erstellen eigener Lernmodule positiv hervorgehoben. Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) erwarb Ende 2006 die Online-Nutzungsrechte zur Erweiterung des »Portal Zweite Chance Online« um den Bereich Rechnen, der im Juni 2008 frei geschaltet wurde.

Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes GRAWiRA (Grundbildung, Alphabetisierung, Wirtschaft und Arbeit, www.grawira.de) der Hamburger Volkshochschule hat das Grundbildungszentrum zwei Lerncafés eingerichtet, in denen das Lernportal zu unterschiedlichen Zeiten in Präsenzkursen genutzt werden kann. Die Kursleitung wird dabei von Mitgliedern eines Alpha-Teams, das im Rahmen von GRAWiRA im Sinne einer Focus- und Peer-Group fungiert, unterstützt. GRAWiRA plant, innerhalb der nächsten zwei Jahre auch Niedrigqualifizierte in Unternehmen an das Lernportal heranzuführen.

Ellen Abraham

Kontakt:
Projektleitung GRAWiRA
Hamburger Volkshochschule
Zentrum für Grundbildung und Drittmittelprojekte
E-Mail: e.abraham@vhs-hamburg.de
Telefon: 040 73 61 71 26

VHS K'lautern: barrierefrei auf neuen Lernwegen

Die Volkshochschule Kaiserslautern hat in Kooperation mit zwei Werkstätten in den westpfälzischen Gemeinden Siegelbach und Landstuhl ein Projekt im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung ins Leben gerufen, das sich an lern- und körperbehinderte Menschen richtet. Unter dem Titel »Barrierefreie Weiterbildung – Nachschulische Förderung und Eingliederungshilfe« bietet das Projekt Kursmodule für Lernbeeinträchtigte ohne Schulabschluss innerhalb der Werkstätten, aber auch für Personen, die keine Arbeits- oder Lehrstelle außerhalb einer Werkstatt für Behinderte in Aussicht haben. Die Kursmodule richten sich an ganzheitlich förderungsbedürftige, körperbehinderte und mehrfach behinderte Erwachsene. Die Teilnehmer/innen an Grundbildungs- und Alphabetisierungsmodulen werden Schritt für Schritt weiterqualifiziert mit dem Fernziel, eine besondere Art des Hauptschulabschlusses erreichen zu können. Bei allen Kursmodulen ist ein besonderes Lernmethoden-Training fester Bestandteil des Unterrichts, bei dem die Teilnehmer/innen lernen, wie sie individuell am besten lernen können.

Eine Besonderheit ist auch die bundesweit erstmals durchgeführte barriere-

freie europäische Computerpassprüfung »Xpert« in der VHS Kaiserslautern. Nur durch behutsame individuelle Förderung durch die Dozent/inn/en ist es möglich, die Teilnehmer/innen – in diesem Fall psychisch behinderte Menschen – zur Teilnahme an einer solchen Prüfung zu bewegen.

Das Projekt wurde von der Jury des Weiterbildungspreises des Landes Rheinland-Pfalz 2008 (s.u.) ausgezeichnet und als besonders beispielhaft hervorgehoben, weil es die Eröffnung von neuen Lernchancen für Menschen in genuiner Art und Weise erfüllt und eine bildungsferne Zielgruppe erfolgreich zum Lernen motiviert. Es bietet gleichermaßen Chancen der persönlichen Entfaltung, beruflichen Entwicklung und Teilhabe an der Gesellschaft.

Das Projekt wird im Sinne der Nachhaltigkeit auch nach der Förderphase mit Eigenmitteln der Kooperationspartner fortgeführt, weil es eine große Nachfrage nach den entwickelten Alphabetisierungsmodulen und den EDV- und Sprachangeboten der VHS gibt. Die VHS ihrerseits hat durch die Projektergebnisse einen Zugang zu dieser Zielgruppe gefunden und entwickelt neue barrierefreie Weiterbildungsangebote.

Michael Staudt (VHS Kaiserslautern)

Rheinland-Pfalz zeichnet herausragende Weiterbildungsprojekte aus

Der alle zwei Jahre vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz und vom Landesbeirat für Weiterbildung Rheinland-Pfalz e.V. ausgelobte Weiterbildungspreis hatte 2008 das Thema »Weiterbildung – Chancen eröffnen«. Der Preis ging an fünf ambitionierte Projekte zur Steigerung individueller Lebenschancen und zur Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Einige Projekte zeichneten sich durch besondere Zielgruppen aus: Inhaftierte, Lern- und Körperbehinderte und bildungsferne

Erwachsene. Ein weiteres Projekt förderte 375 Frauen, die eine berufliche Existenzgründung anstrebten. An Weiterbildner/innen selber wandte sich ein Projekt, das pädagogisch Tätigen eine zweijährige, umfassende musikpädagogische Weiterbildung anbietet. Darüber hinaus wurde der Stiftungspreis MedienKompetenz Forum Südwest für innovativen Medieneinsatz in der Weiterbildung an den Interdisziplinären Arbeitskreis Medienwissenschaften der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz vergeben.

Informelle Alphabetisierung und Grundbildung auf www.ich-will-lernen.de

In Deutschland leben mehr als 2,3 Millionen Menschen ohne Schulabschluss. Nach den Ergebnissen des Mikrozensus 2007 bilden allein Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 bis 25 Jahren ohne Schulabschluss eine Gruppe von rund 270.000 Menschen, wie das Statistische Bundesamt zuletzt mitteilte. Eine zweite Zahl beeindruckt gleichermaßen: In Deutschland leben schätzungsweise mehr als vier Millionen erwachsene funktionale Analphabeten. Welche Angebote bietet die nachschulische und außerschulische Weiterbildung Millionen von geringqualifizierten Menschen zum nachträglichen Erwerb von Alphabetisiertheit und Grundbildung? Welche Angebote erreichen jeden bil-

übungen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. Das Lernportal wendet sich an Anfänger/innen ebenso wie an Lernende, die bereits Vorkenntnisse haben. Nach Diagnostik- und Selbsteinschätzungstests werden die interaktiven Übungen für jeden Lernenden individuell zusammengestellt. Jeder Lernende wird online von einem Tutor begleitet, Weiterbildungseinrichtungen können das DVV-Lernportal als Blended-Learning-Instrument zur Unterstützung des Kursunterrichts einsetzen. Eine Erfolgsgeschichte: Mehr als 132.000 Nutzer haben sich bereits online im Portal zum Lernen angemeldet (Stand Oktober 2008). Das Lernportal wurde seitdem vom DVV weiterentwickelt und bietet zwei

gen im Bereich Alphabetisierung sind audio-unterstützt und besitzen einen Bezug zur Alltagswelt – sie thematisieren beispielsweise einen Bankbesuch oder einen Einkauf im Supermarkt.

Seit November 2008 wendet sich das DVV-Lernportal www.ich-will-lernen.de mit dem neuen Bereich zur Förderung der Abschluss- und Beschäftigungsfähigkeit auch an Jugendliche und junge Erwachsene zum Nachholen eines Schulabschlusses. Das Angebot zur Förderung der Abschluss- und Beschäftigungsfähigkeit bietet Übungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, ergänzt durch Übungen zum berufsbezogenen Lernen. Die Lerninhalte orientieren sich an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und bieten den E-Learning-tauglichen Lernstoff für das Nachholen eines Hauptschulabschlusses. Insgesamt stehen dem Lernenden mehr als 9.000 Übungen zur Verfügung, alle sind arbeitsweltbezogen, sie bilden beispielsweise Szenarien in der Reinigungsfirma oder im Trockenbau ab. Der Lernbereich bietet zusätzlich szenario-basierte, berufsbezogene Übungen zur Unterstützung beim Eintritt in die Arbeitswelt – beispielsweise zu den Themen »Interkulturelle Kompetenz« und »Sich bewerben«. Das mehrfach ausgezeichnete Lernportal wurde im Rahmen des BMBF-Projektes »Portal Zweite Chance Online« entwickelt. Das Portal steht jedem Bildungswilligen und jeder Weiterbildungseinrichtung kostenlos zur Nutzung zur Verfügung. Der Deutsche Volkshochschul-Verband bietet Kursleiter/innen von Weiterbildungseinrichtungen bundesweit kostenlose Schulungen zum Einsatz des Lernportals an.

Anja Thöne (Portal
Zweite Chance Online beim DVV)

Markieren und bearbeiten

Hassan Ergöl sucht in Fachzeitsungen nach Anzeigen für eine Fortbildung. Markieren Sie bitte die wichtigen Informationen!

Preis	Wir bieten eine Ausbildung zum Küchenhelfer , Dreimonatiger Lehrgang in Arnzweiler mit Abschluss vor der IHK. 2400 Euro.
Dauer	
Ort	Hygienebeauftragter Gastronomie. Lehrgänge in Arnzweiler starten in Kürze. Lehrgangskosten werden von der Berufsgenossenschaft übernommen, es fallen nur Kosten für Lehrmaterial i. H. v. 25 Euro an.
Ziel des Lehrgangs	Überbetriebliche Ausbildung zum Koch. Private Haushaltsschule Meyer, Schwitlau. Nähere Infos unter Chiffre.

dungswilligen Menschen mit geringen Grundkompetenzen – an jedem Ort, zu jeder Zeit und finanzierbar? Im September 2004 startete der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) ein Internet-Lernportal, das sich mit interaktiven Lernangeboten an funktionale Analphabeten wendet. www.ich-will-lernen.de ist inzwischen Deutschlands größtes offenes Lernportal mit kostenlosen

Lernbereiche: den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung und den Bereich zur Förderung der Abschluss- und Beschäftigungsfähigkeit. Das Angebot zur nachträglichen Alphabetisierung/Grundbildung bietet Übungen zum Lesen, Schreiben und Rechnen. Weitere Übungen vermitteln Lernstrategien und Kompetenzen zur Organisation des Alltags. Insgesamt stehen dort rund 10.000 interaktive Übungen zur Verfügung, aufgebaut in sechs Lernstufen. Alle Übun-

 www.ich-will-lernen.de

 www.dvv-vhs.de

»ProGrundbildung«: Modulares Fortbildungskonzept für Kursleitende

Die Professionalitätsentwicklung im Arbeitsfeld Grundbildung/Alphabetisierung zu unterstützen und voranzutreiben ist zentrales Ziel des Projektes ProGrundbildung.

Es existieren für diesen Tätigkeitsbereich zwar erfolgreich erprobte Konzepte, aber bislang weder eine allgemein anerkannte Qualifizierung, noch formulierte Kompetenzprofile oder Mindeststandards. Dies ist erstaunlich, erfordert die Lehrtätigkeit doch vielfältige Kompetenzen aufgrund hoher Anforderungen: heterogene Lerngruppen mit negativen und frustrierenden Lernerfahrungen in Schule und Ausbildung, ein höherer Beratungsanteil als bei anderen Kursen, da mit dem Schritt, einen Alphabetisierungskurs zu besuchen, oft auch biographische Veränderungsprozesse angestoßen werden. ProGrundbildung entwickelt und erprobt derzeit eine modulare Fortbildung speziell für Dozent/innen in diesem Bereich.

Sie besteht aus fünf Basismodulen und bietet optional Aufbaumodule an, um kontinuierliche Fortbildung anzuregen und zu unterstützen. Dieses gestufte Modell ist somit anschlussfähig an Überlegungen zur Etablierung eines kontinuierlichen Fortbildungssystems und an europäische und nationale Qualifikationsrahmen (vgl. Kraft/Seitter in Heft 4/2008, S. 39–42).

Sie richtet sich an Dozent/innen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Zugangswegen, die sich für die Arbeit in der Alphabetisierung/Grundbildung qualifizieren möchten.

- In Modul Basis I erhalten die Teilnehmenden Einblick in das Phänomen des Analphabetismus und in die Bedeutung der Grundbildung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Anhand lernbiografischer

Reflexionen werden Lernbarrieren und -zugänge thematisiert.

- Im Zentrum von Basis II steht die praxisnahe Einführung in methodische Ansätze zur Vermittlung von Schriftsprache, Mathematik und IT.
- In Modul III wird vermittelt Lernprozesse zu strukturieren und gemeinsam mit den lernungewohnten Teilnehmenden Ziele zu vereinbaren und Lernfortschritte zu erheben und zu dokumentieren.
- Im Modul IV werden praxisnah Methoden vermittelt, wie mit heterogenen Gruppen gearbeitet werden kann und gleichzeitig individuelle Förderung möglich ist.
- Im Modul V werden anhand von Fällen aus der Praxis Methoden vorgestellt, die die Kursleitenden im Umgang mit schwierigen Situationen unterstützen und zur Weiterentwicklung der Professionalität beitragen.

Der Transfer der Inhalte in die Praxis wird über reflektierte Praxisanteile gefördert und überprüft.

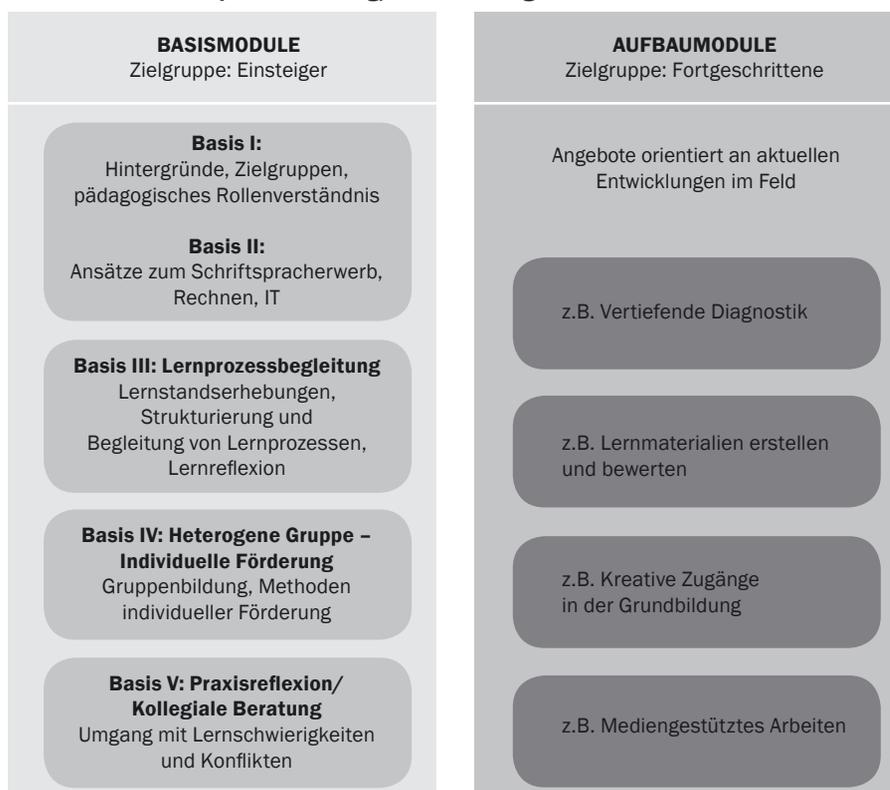
Absolventen der Basismodule und auch erfahrene Dozent/innen können in vertiefenden Aufbaumodulen ihre Qualifizierung fortsetzen. Die erste Pilotfortbildung startete im Oktober 2008 in München. In einem Zeitraum von sechs Monaten werden die jeweils zweitägigen Module angeboten und können mit einem Basiszertifikat abgeschlossen werden. Nach einer Evaluation von zwei Piloten durch die Ludwig-Maximilians-Universität München und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung geht die Fortbildung in Kooperation mit dem Deutschen Volkshochschul-Verband in die bundesweite Verbreitung.

Susanne Kraft (DVV) / Andrea Kuhn-Bösch (MVHS) / Iris Stolz (MVHS)



www.progrundbildung.de

Abbildung: Aus- und Fortbildungskonzept für Dozent/inn/en in der Alphabetisierung/Grundbildung



* Das Projekt wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des Förderschwerpunktes »Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene« (alphabund) gefördert.

Praxiserfahrungen aus der Wesermarsch

BILDUNGSBEFRAGUNG VON FOKUSGRUPPEN

Claudia Schütze u.a.

Lernen ist selbstverständlich – diese Feststellung einer Bildungsbe-fragung im Landkreis Wesermarsch gilt alters- und milieübergreifend, das ist erfreulich. Um sie für die Bildungsplanung ertragreich werden zu lassen, muss genauer gefragt werden. Zu diesem Zweck wurden von lokalen Weiterbildungsanbietern* über einen Zeitraum von zehn Mona-ten Fokusgruppengespräche mit unterschiedlichen Interessengruppen geführt. Thema waren die Rolle von Weiterbildung im Leben, die Bedin-gungen für das nach- und außerschulische Lernen, Anforderungen, Wünsche und Hemmnisse. Der Beitrag stellt die qualitative Methode des Fokusgruppengesprächs sowie exemplarische Ergebnisse vor, um die Chancen für die Etablierung qualitativer Erhebungsmethoden für die Bildungsbedarfsermittlung, für Bildungsmarketing und die Evaluation bestehender Bildungsangebote zu verbessern – besonders in stark ländlich geprägten Regionen.

Die Wesermarsch ist ein dünn besie-delter Landkreis (114 Einwohner pro km²) im Nordwesten Niedersachsens, der sich entlang des westlichen Weser-ufers bis zur Nordseeküste und an den Jadebusen heran erstreckt. Über weite Flächen ist er durch Grünlandwirt-schaft geprägt, in die insbesondere am Weserufer industrielle Zentren sowie international agierende Hafenstandorte eingegliedert sind. Dieses Nebeneinan-der von Industrie und Landwirtschaft und die Konzentration der Ballungs-räume am Weserufer sind für den Land-kreis charakteristisch und stellen eine besondere Herausforderung für die

Weiterbildungseinrichtungen dar. Ein Großteil der Wesermärschler/innen ist in der Landwirtschaft oder in der Indus-trie in Schichtarbeit beschäftigt. Diese individuellen Zeitfenster beider Grup-pen sind schwer mit den Kursplänen zu koordinieren. Die Teilnahme an Weiter-bildung unter diesen Voraussetzungen setzt eine überdurchschnittliche Moti-vation der Teilnehmer/innen voraus.

Qualitative Methoden als Erhebungsinstrument

Die hier vorgestellte Fokusgruppenbe-fragung diente neben der Bedarfser-mittlung auch der Verbesserung der Motivation, dem Abbau verschiedener Hemmschwellen, der Mobilisierung neuer Interessengruppen durch die Ent-wicklung neuer Weiterbildungsangebote und dem Schaffen eines landkreiswei-ten Bildungsnetzwerkes. Die Kommunikation zwischen einer Weiterbildungseinrichtung und ihren

Kund/inn/en verläuft auf verschie-denen Ebenen bzw. kann auf der Basis unterschiedlicher Befragungsmethoden erfolgen. Da meist die Evaluation von Lehrveranstaltungen im Zentrum steht, ist der Fragebogen das gängigste Erhe-bungsinstrument. Leicht zu handhaben und schnell zu quantifizieren, scheint er gut und einfach zu nutzen. Mit ihm wird allerdings die wichtige Gruppe der Nicht- oder Noch-nicht-Kunden nicht erreicht, und die Ausschuss- und Feh-lerquote ist recht hoch.

Qualitative Methoden zeichnen sich durch ihre Offenheit und Anpassungs-fähigkeit aus. Sie ermöglichen dadurch, die Befragten selbst, ihre spezifischen Hintergründe, Erwartungen, Probleme und Erfordernisse in den Mittelpunkt zu rücken. Möglich ist dies

- a) durch die individuelle Vorbereitung des Gesprächs, z.B. Durchführung von Vorgesprächen, Berücksichti-gung besonderer Umstände oder Ängste,
- b) durch die Anpassung der Befra-gungssituation, so dass bestmög-liche Voraussetzungen für ein offenes Gespräch ohne Hemm-schwellen bestehen, zum Beispiel ein gemütlicher, barrierefreier Raum, der die Erzählbereitschaft verbes-sert,
- c) durch das flexible Gestalten des Gesprächsverlaufs, das heißt vor allem, seine gruppen- und gesprächsspezifische Handhabung.

Als qualitatives Erhebungsinstrument sind *Fokusgruppengespräche* eine Art leitfadenorientiertes Gruppengespräch, in dessen Mittelpunkt ein bestimmtes Thema steht. Durch die Verwendung von Leitfäden sind Thema und der grobe Ablauf des Gesprächs vorgege-ben, und damit ist die Voraussetzung für eine Vergleichbarkeit der Interviews geschaffen. Ein Vorteil des Gruppen-gesprächs ist ein gewisser von der Gruppe ausgehender »Kommunikations-zwang«, der auch Personen anregt, die sich sonst einer Befragung verwehren. Zudem stellt die Gruppe ein Korrektiv dar, das irrelevante, extreme oder unre-

Anmerkung

* Die Bildungsbefragung fand im Rahmen des Projekts „Lernen in der Wesermarsch“ vom Dezember 2007 bis zum Septem-ber 2008 statt. Das Projekt wurde als Kooperation der Kreisvolkshochschule Wesermarsch GmbH und der Ländlichen Erwachsenenbildung in Niedersachsen e.V. mit Mitteln des Bundesministeriums für Bil-dung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds gefördert.

alistische Einzelmeinungen relativiert. Der augenfällige Vorteil, dass durch die gleichzeitige Befragung mehrerer Personen in kürzerer Zeit mehr Informationen gewonnen werden können, entpuppt sich angesichts der schwierigen Terminierung und Überzeugungsarbeit jedoch als Trugschluss – so eine Erkenntnis unserer Erhebung.

Erfahrungen

Im Landkreis Wesermarsch wurden im Frühjahr und Sommer 2008 zwölf Fokusgruppenbefragungen durchgeführt. Die *Zusammensetzung des Samples*, der zu befragenden Gruppen mit einer Größe von meist fünf bis sieben Personen, erfolgte dabei unter der Prämisse, ein möglichst breites Spektrum an verschiedenen Interessengruppen abzudecken und einen Querschnitt

des Landkreises zu erschließen. Dabei war die spezifische gesellschaftliche und strukturelle Beschaffenheit der Wesermarsch ausschlaggebend, insbesondere die Stadt-Land-Unterschiede. Ein weiterer Aspekt bei der Auswahl von Gesprächspartner/innen war ihre Multiplikatorenfunktion. Zum einen sollte das Gespräch mit dem Einzelnen Hinweise geben, die Rückschlüsse auf die gesamte Interessengruppe zulassen. Zum anderen sollten – so war zu hoffen – die Gesprächspartner die gewonnenen Informationen und den neuen Kontakt in ihre Interessengruppe zurückführen.

Die *Resonanz auf das Projekt* unterlag während der Akquise verschiedenen Dynamiken: Die im schriftlichen Einladungsschreiben erbetene Rückmeldung erfolgte nur von ca. 20 Prozent der Personen, weswegen ein großer Vorbereitungsaufwand durch telefonische Nach-

fragen nötig wurde. Oft erfolgte dann eine inhaltlich positive Rückmeldung, wobei die Wahrnehmung des Termins aufgrund verschiedener Verpflichtungen (meist beruflicher oder familiärer Art) dennoch nicht erfolgen konnte. In einigen Fällen konnte durch eine erweiterte telefonische Information über das Projekt und seine Relevanz eine Zusage erreicht werden. Diese Chance bestand aber nur bei Einzelpersonen. Gruppen verschlossen sich einer weiterführenden Information. Die Gruppendynamik bestimmte hier die Absage, obwohl der erste Kontakt zu den Vorsitzenden durchweg positiv war.

Das *Durchführen der Fokusgruppengespräche* bestand aus mehr als dem eigentlichen Gespräch. Die meisten der Befragten waren ein Interesse an ihrer Meinung und deren Berücksichtigung nicht gewohnt und erwarteten dies auch nicht von einer Weiterbildungs-



einrichtung. Diese Unsicherheit musste beachtet und durch das Schaffen einer entspannten Atmosphäre reduziert werden. Die Möglichkeit, sich vor dem Gespräch kennenzulernen, war ebenso wie das langsame Ausklingen-Lassen ein unabdingbarer Bestandteil eines gelungenen Gesprächs. Dennoch war es wichtig, den Beginn des eigentlichen Fokusgruppengesprächs zu markieren und administrative Bedingungen, wie die Tonaufnahme, Transkription und Datenschutzfragen, zu klären. Eine zur Unterschrift bereit liegende Gesprächsvereinbarung, die Anonymisierung und Verwertung des Datenmaterials klärt, schafft datenschutzrechtliche Sicherheit, formalisiert das Treffen allerdings sehr.

Ein Leitfaden gliederte das Gespräch. Nach einer Einführungsphase, bei der die Selbstvorstellung der Teilnehmenden den ersten aufgezeichneten Beitrag bildete, wurde als einleitende Frage, deren Beantwortung allen Beteiligten möglich erscheint, die nach der Kenntnis von Weiterbildungseinrichtungen und -angeboten ausgesucht. Es folgten Fragen nach der Rolle von Weiterbildung im Leben, nach ihrer Relevanz in der jeweiligen Interessengruppe, und nach Möglichkeiten, Hürden, Anregungen, Wünschen und Problemen.

In der *Auswertung* wurde das Datenmaterial nach *Keywords* untersucht, die eine Schlüsselposition in den Gesprächen und damit in der Weiterbildungssituation im Landkreis haben. Dabei wurden Ansprüche an und Anforderungen für Weiterbildungseinrichtungen sowie Weiterbildungsfavoriten deutlich (s. Abb. S. 47).

»Nuancenreiche Einblicke«

Eine qualitative Erhebung in Form von Fokusgruppengesprächen verschaffte insgesamt nuancenreiche Einblicke in die individuellen (Lern-)Kontexte verschiedener Menschen und Personengruppen. Bereits bekannte Motive im Hinblick auf Annahme oder Ableh-

nung von Weiterbildung wurden zum Teil bestätigt und können durch die Fixierung in Ton und Schrift nunmehr fundiert angegangen werden. So ist anzudenken, ob unter anderem für die Zielgruppe Senior/inn/en ein Bustransfer geschaffen werden könne, um so die Mobilitätsprobleme zu verringern und damit die Partizipationsmöglichkeiten zu erhöhen. Die persönliche Anlage des Kontakts bewirkte aber noch mehr: Die Bildungsanbieter gingen individuell auf verschiedene Interessengruppen und Personen zu. Damit wurde ein erster Schritt zum Abbau von (meist sozialen) Hemmschwellen oder strukturellen Barrieren getan. In einigen Fokusgruppen konnten bereits während des Interviews neue Möglichkeiten der Teilnahme erarbeitet werden (z.B. die Gründung von Fahrgemeinschaften). Vor allem durch die Gespräche mit Menschen, die in der Regel keine Weiterbildungsangebote nutzen, konnten neue und in der weiteren Planung umsetzbare Hinweise gewonnen werden. Bisher genutzte Befragungsmodelle orientierten sich auf die Bewertung bestehender Angebote. Durch die neue Konzeption der Bildungsbedarfs-ermittlung und -evaluation wurden auch und vor allem Personen angesprochen, die bisher keine Weiterbildungsangebote der beteiligten Institutionen wahrgenommen haben. Die Hinweise dieser Gruppe (bezüglich Themen, Zeiten, Formaten und Orten) können in die bevorstehende Programmplanung einfließen und neue Zielgruppen erschließen. Die speziellen Bedürfnisse der Land- und Schichtarbeiter/innen rückten während der Befragung sehr in den Blickpunkt. Insbesondere für diese Gruppe können in Zukunft passgenaue Kursformen und -zeiten ausgearbeitet werden, die über den persönlichen Kontakt auch mit konkreten Schichtarbeitsmodellen der verschiedenen Betriebe abgestimmt werden können. Auch über diesen speziellen Fall hinaus werden die neu geschaffenen Verbindungen zu Einzelpersonen und Gruppen für die weitere Kursplanung genutzt. Die Anlage neuer Kooperationen mit Museen, Kunstver-

einen, karitativen Einrichtungen und anderen mehr bewirkt eine Verbesserung der Weiterbildungslandschaft in der Region und legt den Grundstein für ein effektiv agierendes Bildungsnetzwerk.

Literatur

- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Ein Lehrbuch. 4. vollst. überarb. Aufl. Basel
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2005): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München
- Kruse, J./Burda, S. (2006): *Qualitative Forschung mit Gruppendiskussionsverfahren*. Reader zum Workshop »Qualitative Forschung mit Gruppendiskussionsverfahren«. Freiburg
- Flick, U. von/Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek

Abstract

Bildungsanbieter in strukturschwachen Gebieten müssen bei ihrer Bildungsplanung die Besonderheiten der Region und der potenziellen Bildungsteilnehmer/innen in Betracht ziehen. Im Landkreis Wesermarsch hat man deshalb zur Ermittlung des Bildungsbedarfes im Rahmen eines Projektes das Instrument Fokusgruppenbefragung eingesetzt. Der Beitrag beschreibt die Methode, die Erfahrungen und die Umsetzung der Ergebnisse.



Claudia Schütze (links) ist Projektmitarbeiterin der Kreisvolkshochschule Wesermarsch GmbH und hat diesen Beitrag mit Kolleginnen aus dem Projekt »Lernen in der Wesermarsch« verfasst.

Kontakt: c.schuetze@kvhs-wesermarsch.de

English Summaries

Joachim H. Knoll: International stimuli. More than 25 years of literacy and basic education (pp. 25–29)

A look back at the history of literacy discussions as a debate starting in the 1970s and heavily influenced by international organisations. The urgency of the subject is demonstrated at the start by international figures on the extent of illiteracy. The author sees today's questions and issues as rooted in the 1980s and 1990s; in his overview of the German government's current funding focus he points out that there is no need to constantly reinvent the wheel. The analysis focuses particularly on the UNESCO, the OECD and national NGOs.

Andrea Linde / Britta Stübe: Literacy as a social practice in a district. An ethnographic approach for basic education practice (pp. 30–33)

In German-speaking countries, the theoretical discussion on literacy work is characterised far more by a focus on deficits than is the Anglo-Saxon debate. This article narrows this theoretical gap by adopting Barton & Hamilton's ethnographic research approach to local literacies for an empirical investigation into literacy practices. The project presented here studies how and why reading and writing are used, based on a district of Hamburg. As well as observa-

tions of writing in public spaces, there are also interviews and discussions with multipliers. The investigation creates a theoretical framework for literacy work based on people's life-world; a type of work which has long been on the agenda in practice.

Claudia Dluzak / Alisha M.B. Heinemann / Anke Grotlüschen: More lower rungs for the ladder. A proposal for new literacy levels (pp. 34–36)

This article asks whether international models can be applied as a means of finding well-differentiated literacy levels to map skills acquired during the literacy process. To this effect, the article examines the American "component approach", the English "entry levels" and the "lower rungs approach". One result is that the article leans towards the means of educational diagnosis known as "formative assessment". Based on this, the project develops "workforce literacy development" (Literaltätsentwicklung von Arbeitskräften, lea.) literacy levels $\alpha 1$ to $\alpha 5$ and puts them up here for discussion.

Karsten Schneider / Annegret Ernst: The scope of literacy courses. Results of a representative survey among adult education centres (pp. 37–39)

As part of the EQUALS project, the German Folkhighschool Association (DVV) collected statistical data on literacy courses at adult education centres; this

article presents the data and compares it with figures from 1994. The number of courses has risen, as has the number of participants, but fewer institutions than before provide this service. Compared with 1994, the participants are older and there are more women. The survey, which is representative of the adult education centre sector, also determined reasons for people to drop out of courses – something which happens in eleven percent of all cases.

Claudia Schütze et al.: Educational focus group surveys. Practical experiences from the Wesermarsch district (pp. 46–48)

When planning educational measures, education providers in structurally weak areas need to take into account regional peculiarities and potential course participants. For this reason, in a project in the district of Wesermarsch, the instrument of a focus group survey was used to determine people's educational needs. This article describes the method used and experiences gained, and how the results were implemented.

Geschichten von Berg und Prophet

Deutschland am Weiterbildungstag, 26.9.2008

Essen, 10 Uhr. Jetzt müsste die Zentralveranstaltung im größten, aber noch wenig besuchten lokalen Einkaufszentrum starten, die bis 20 Uhr anberaumt ist und laut Website »durch unterschiedlichste Aktionen für das Thema Weiterbildung begeistern« soll. Noch werden auf der »Themenstraße« Stände hergerichtet und Checks durchgeführt. Auf der Bühne regt sich nichts. 10.15 Uhr: Bis jetzt konnte unserem Redaktionsmitglied vor Ort, Heidi Behrens, niemand sagen, wann hier was stattfinden wird. Gibt es kein Programm? Sie erfährt zumindest das: Um 14 Uhr wird Essens Bürgermeister eine Begrüßungsrede halten. Wiedersehen!

Königswinter, 11.30 Uhr: Redaktionsleiter Peter Brandt lernt in einem kostenlosen Schnupperseminar der dbb Akademie, wie man ein Statement vor der Kamera gibt. Vorher gab es bereits Einblicke in Supervision und kollegiale Beratung für Führungskräfte der öffentlichen Verwaltung. Ein temporeicher Vormittag im Siebengebirge.

Bonn, 13 Uhr: Redaktionsmitglied Elisabeth M. Krekel stürzt sich ins Getümmel der Innenstadt, gespannt, wo und wie sich ihr die Weiterbildung aufdrängt. 13.30 Uhr: Nach einem ersten erfolglosen Rundgang soll eine Nachfrage im Bonn Office helfen: »Weiterbildungstag? Kennen wir nicht.« Last Exit Kasernenstraße, der Mitveranstalter LerNet. Ankunft 13.50 Uhr, gerade noch rechtzeitig, denn Öffnungszeit ist bis 14 Uhr. Pech, dass die Tür bereits abgeschlossen ist – ach so, es sind alle beim roten Doppeldeckerbus in der Stadt, der ihr nicht begegnet war.

Siegburg, 16 Uhr. Gleich werden Volkshochschulkurse ihren Sprachkursunterricht nach draußen verlagern. In Cafés rund um den Marktplatz werden Kursteilnehmende Bestellungen auf Englisch und Italienisch tätigen. Redaktionsassistentin Beate Beyer-Paulick ist dann aber schon wieder weg; sie hatte vormittags nach dem Weiterbildungstag gesucht, wie es ihr aus der Ankündigung im Netz her ratsam schien.

In den nächsten Heften:

Heft 2/2009 (erscheint April 2009):

SCHWERPUNKTTHEMA: **Die innere Seite des Lernens**

Individualität – Emotion – Privatheit: Im Spektrum dieser Begriffe bewegt sich ein Heft, das zusammen mit dem Kanadier Paul Bélanger konzipiert wurde, der in der internationalen Diskussion hierfür den Begriff »Intimacy of Learning« verwendet.

Heft 3/2009 (erscheint Juli 2009):

SCHWERPUNKTTHEMA: **Bildung und Spiel**

Während der homo ludens in den boomenden Hochseilgärten zum zahlungskräftigen Nachfrager erlebnisgeprägter Bildung wird, bringen Game Studies neue Bewegung in die wissenschaftliche Befassung mit dem Spiel. Zeit, die neuen Facetten des Spiels pädagogisch auszuleuchten.

Heft 4/2009 (erscheint Oktober 2009):

SCHWERPUNKTTHEMA: **Weiterbildung weltweit**

Im Herbst 2009 jährt sich der Mauerfall und damit die Auflösung der Machtblöcke von Ost und West zum zwanzigsten Mal. Anlässlich dieses Ereignisses fragt das Herbst-Heft nach der Rolle von Weiterbildung für Transformationsprozesse.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Ihre Zielgruppen sind hauptamtliche Mitarbeitende und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuisel von Rein (DIE/EN)

Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB); Redaktionsassistentin: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Mitarbeit: Dr. Heidi Behrens (Bildungswerk der Humanistischen Union, Essen; DIE/HB), Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn), Steffi Rohling (Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Mainz; DIE/SR); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titelgestaltung/Titellayout: Gerhard Lienemeyer

Titelsignet/Satz/Grafik: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 35,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 30,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. DIE. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird. Einzelheft: € 11,90 (zzgl. Versandkosten) Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20, E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208 E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19 E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de **Best.-Nr.: 15/1061, ISSN 0945-3164**

© 2009 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 18 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.



Zeitschrift für
Erwachsenenbildung